A formação da personalidade, um estudo não aprovado

Memórias de um tatuador, poeta e professor.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-921575-0-0
9 788592 157500

Memórias de um tatuador, poeta e professor.

A Le,
meus filhos Fe, Mah e Mig uma lembrança.

Aos meus pais Oswaldo e Nícia,
in memoriam.

N.S.C.

Memórias de um tatuador, poeta e professor.

AGRADECIMENTOS

À diretora professora Maria Gorete Alves dos Santos Valério pela dedicação ao seu ofício de gestora, companheira de trabalho e amiga.

Ao emérito supervisor de ensino Roberto Negrão Antonini por compartilhar suas vivências.

À supervisora Maria José Souza Oliveira pelas contribuições profissionais.

Ao psicólogo Luiz Paulo Marques Souza por ser um amigo.

Aos meus colegas professores da EE Dr. Aureliano Leite e da Diretoria de Ensino de Osasco. Ao apoio da vice-diretora Marlene Torres. À professora Deyse Cristina Lázaro por provocar reflexões sobre o sentido da vida. Ao professor Tarcísio Conilho pelos conselhos.

Aos colegas professores e gestores da EMEF Professora Marlene Pereira Santiago, de 2014 a 2015, Prefeitura Municipal de Barueri.

Aos colegas professores e gestores da EMEF Professor Alexandrino da Silveira Bueno, de 2012 a 2013, Prefeitura Municipal de Barueri.

Um agradecimento muito especial aos presentes no dia da defesa da dissertação de mestrado: Gorete, Negrão, Moacir Ribeiro, Isabel Hamada e Sandra Braga.

À amiga e orientadora Maria Eliza Mattosinho Bernardes.

Aos grupos de pesquisa:

- Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural (GEPESP)
- Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (LEP)

Vamos, não chores.
A infância está perdida.
A mocidade está perdida.
Mas a vida não se perdeu.

O primeiro amor passou.
O segundo amor passou.
O terceiro amor passou.
Mas o coração continua.

Carlos Drummond de Andrade

Memórias de um tatuador, poeta e professor.

PREFÁCIO

Este livro que lhes apresento surgiu primeiramente como um trabalho acadêmico do curso de pós-graduação de mestrado defendido em 13 de junho de 2016, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

Não foi aprovado pela academia, a banca interpretou que a dissertação não estava adequada com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, cheio de recortes como uma colcha de retalhos, excesso de imaginação e hipóteses. Sem dúvidas a objetividade deste escrito surgiu da subjetividade, um fio condutor que não foi aprovado.

O que realmente aconteceu? Não sei. A banca decidiu pela não aprovação.

Mesmo assim, divulgarei o presente estudo sobre a formação da personalidade, um estudo não aprovado. Esclarecendo, o método de pesquisa histórico-dialético conduziu esta produção textual ao assumir uma escrita que reflete o pensamento dialético, portanto, apresentará contradições ao longo do texto, exporá teses e antíteses, permeando maneiras das quais poderemos pensar sobre um ou outros assuntos para ampliar o seu entendimento e compreensão.

A versão que estou apresentando a vocês é um fruto de meu trabalho que ao longo de quatro anos de muita dedicação, resistência, persistência de um aluno-trabalhador da pós-graduação, um que foi excluído da academia, excluído mesmo antes de acontecer a defesa de mestrado pelas condições de vida a qual estou sujeito. Um professor de matemática muito imaginativo que ousou ir para a academia, na busca de soluções para questões pertinentes a nossa atual crise da Educação.

Retrocedendo minha trajetória de pesquisador iniciado no IPEN, o primeiro orientador partiu para o exterior para viver sua vida com a família em busca de melhores condições materiais para ter uma qualidade de vida. A pesquisa naquele momento como tema de mestrado era a de projetar e realizar um simulador virtual utilizando a linguagem de programação C++, não fora concretizada, e não avancei no intuito de projetar uma planta de um simulador de reator nuclear.

Da segunda vez, a orientadora Profª Drª Nilce da Silva se afastou da FEUSP por motivos de saúde, o referencial era da Psicanálise de

Donald W. Winnicott, o qual eu iria realizar uma pesquisa de campo sobre a subjetividade e suas relações com a infância.

Entretanto, a pesquisa nesse referencial teórico de Winnicott não foi possível dar continuidade com a próxima orientadora, a amiga Maria Eliza, a qual tive dificuldades com o método de trabalho científico por ser de outro referencial teórico.

Esclareço que este livro não tem nenhuma relação com o grupo ao qual pertenci no passado, e que é fruto de minha imaginação. Esse estudo que se transformou em livro, um e-book, deveria ser esquecido, conforme a decisão da banca por não estar de acordo com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, deixarei este estudo por ser algo que necessita ir além de onde chegou.

Particularmente, senti que minha produção de pesquisa de 4 anos de estudos, da práxis no interior da escola, vivências de uma atividade laboral, de estar no limite da exaustão entre trabalhar e estudar, de resistir até o final para cumprir prazos e orientações. Seguindo pistas para realizar a pesquisa, no final desse processo, um empurrão para o precipício, esta pesquisa não teve valor de produção científica. Para mim foi um trabalho acadêmico CENSURADO.

Logo, aceitando essa ideia, reforço em dizer que este e-book não tem uma relação profunda com o referencial da Psicologia Objetiva, da Psicologia Científica, ou da Psicologia Histórico-Cultural, interpreto que tenha muita afinidade com a Psicologia Subjetiva.

Apresento o fruto de um trabalho original, outra interpretação sobre a formação da personalidade. Deixo como uma recordação, um trabalho realizado por um professor de matemática e professor coordenador, não por um psicólogo, mas alguém que procurou respostas para perguntas sobre o funcionamento do psiquismo humano no que se refere a aprendizagem, não esperem respostas sobre questões pertinentes do ofício de psicólogo, o recorte aqui foi centrado no foco da formação da personalidade, longe de querer sistematizar as características particulares, mas de maneira ingênua e conceitual, apresento a vocês meu trabalho de mestrado o qual busquei analisar, compreender, interpretar e sintetizar teoricamente a intersecção entre a Educação e Psicologia.

RESUMO

PALACIOS, Guilherme. A formação da personalidade, um estudo não aprovado. 2016.

O foco central desta pesquisa teórica é sintetizar o conceito de personalidade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, partimos do estudo bibliográfico da psicologia reflexológica de Pavlov, Bechterev e Kornilov, ao evidenciar nesses aportes teóricos o desenvolvimento do conceito de personalidade, para dialogar com o pensamento de Lev Semionovich Vigotski, nas *Obras Escogidas*; em seguida, apresentamos as implicações de sua teoria histórico-cultural na educação escolar. Partindo desse diálogo, estuda-se a Teoria Histórico-Cultural, precursora da matriz psicológica que compreende o psiquismo humano, nas dimensões filogenética e ontogenética, base de uma nova psicologia que considera o desenvolvimento histórico e cultural, e contribui para a singularidade das *funções psicológicas superiores* como expressão da genericidade humana. Nessa perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e colaboradores soviéticos, em um caminho metodológico do materialismo histórico e dialético, é concebida uma nova psicologia científica para a compreensão da essência social do homem. A personalidade do homem em uma dada sociedade compõe-se no processo de apropriação e objetivação da cultura historicamente desenvolvida nas relações concretas de vida, portanto, homem concreto. O resultado deste estudo compreende o conceito de personalidade entrelaçado nos processos de formação do psiquismo humano e na unidade afetivo-cognitivo. Entende-se, ainda, que a formação da personalidade como processo contínuo de aprendizagem é constituída pelas relações humanas, histórico-culturais e sociais, isto é, um processo de humanização que ocorre com as contribuições da educação escolar. Nesse sentido, esse homem concreto de essência e existência social possui sua individualidade como produto do desenvolvimento do sistema capitalista, por estar imerso nas condições concretas que contribuem para a formação de sua personalidade diante da dinâmica do drama ao qual pertence como sujeito social.

Palavras-chave: Educação escolar, Funções psicológicas superiores, Personalidade, Psicologia Histórico-Cultural, Teoria Histórico-Cultural, Vigostki.

ABSTRACT

PALACIOS, Guilherme. The formation of personality, an unapproved study. 2016.

This theoretical research aims to synthesize the concept of personality from the perspective of Cultural-Historical Psychology. To achieve this, we start with a bibliographical study of reflexology psychology from the scholars Pavlov, Bechterev, and Kornilov. To highlight these theoretical contributions to the development of the concept of personality, we get acquainted with the thoughts of Lev Semionovich Vygotsky, in *Obras Escogidas*; following which, we present the implications of his cultural-historical theory for school education. Based on this dialogue, we discuss cultural-historical theory, the precursor of the psychological matrix comprising the human psyche, as well as phylogenetic and ontogenetic dimensions, based on a new psychology that considers the historical and cultural developments and contributes to the uniqueness of *higher mental functions* as an expression of human genericity. This cultural-historical perspective—developed by Vygotsky and his Soviet collaborators with a methodological view of historical and dialectical materialism—has conceived a new scientific psychology which has led to the understanding of man's social essence. The personality of man in a given society comprises the process of cultural appropriation and objectification that was historically developed in the concrete relations of life, therefore, concrete man. The result of this study comprises the concept of personality interlaced in the formation processes of the human psyche and affective-cognitive unit. It is therefore understood that the formation of personality as a continuous learning process comprises human relations—cultural-historical and social—that is, a process of humanization that occurs with the contributions of school education. In this sense, the concrete man's essence and social existence has achieved its individuality and product development from a capitalist system by being immersed in the concrete conditions that contribute to the formation of his personality before the drama dynamic to which it belongs as a social subject.

Keywords: School education, Higher mental functions, Personality, Cultural-Historical Psychology, Cultural-Historical Theory, Vygotsky

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa teórica parte do cotidiano concreto propiciado pela experiência profissional na educação escolar para compreender o conceito de personalidade. Ao atuar como professor de Matemática na rede pública de ensino municipal de Barueri vivencio em sala de aula as relações que envolvem os diversos discursos e subjetividades que compõem a práxis pedagógica.

Minha formação inicial não foi suficiente para compreender a dinâmica das relações humanas. A lógica positiva e determinística dessa disciplina formou uma personalidade de classe e de identificação de conduta comum aos pertencentes à classe dos professores de matemática. De forma bem simples, sem aprofundar nessa questão, as atitudes metodológicas de ensino-aprendizagem privilegiam a exclusão dos alunos que não conseguem compreender a linguagem matemática, formado por um pensamento lógico, abstrato e concreto de como operar simbolicamente com suas propriedades para modelar padrões ao se tornar funções e possibilidades de encontrar respostas para a resolução de problemas.

A Matemática foi idealizada a partir do concreto, dos processos de contagem que foram desenvolvidos dentro de uma característica objetiva, por exemplo, as formas de quantificação e tabulação dos dados indicam parâmetros para a seleção e determinação de algo quantificado para formar um padrão. Por outro lado, a resolução de problemas indica

caminhos possíveis para encontrarmos uma solução possível ou indeterminada.

Enfim, ter uma determinada personalidade implica ter condutas e formas de pensar próprias sobre a atividade que desenvolveremos como nosso ofício e atuar conforme a ideologia dominante daquela ciência, a atividade que exercemos se enquadra em um amálgama para a nossa personalidade.

Em minha prática de aula, a resolução de problemas indica um possível caminho para o ensino da matemática, partindo de um plano de aula ou de uma sequência de aulas para chegar a um fim. A intenção de ensinar deve ter um propósito claro ao professor, os meios para se atingir dependem não apenas de uma atividade reprodutora, dependem das relações afetivas proporcionadas em sala de aula e da convivência das relações de poder, o professor é aquele sujeito que conduz a sua aula para atingir um objetivo. Há interferências nesse trabalho pedagógico que podem mudar o rumo do que planejamos por ser uma atividade dinâmica nas relações interpessoais em sala de aula.

Enfim, eis o desafio que nos é colocado como condições de trabalho: ser um profissional da educação que promova a aprendizagem de forma significativa, oferecer um repertório cultural para se transformar em um produto conceitual, para que os estudantes se apropriem de seus conteúdos e habilidades que pertencem a uma determinada disciplina para transformar e desenvolver o sistema de operações das funções psicológicas superiores para ampliar a sua capacidade cognitiva e afetiva, uma evolução espiritual.

Formar alunos para se tornarem em estudantes capazes de modificarem as suas realidades de mundo, um problema com inúmeras possibilidades de respostas abertas sobre a concepção de mundo, portanto, múltiplas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores da sua consciência e personalidade para a constituição de sua pessoa.

Ao acompanhar o trabalho pedagógico de professores na rede pública estadual de ensino do município de Osasco, na função de professor coordenador, fora da sala aula, participo da gestão escolar. Antes de assumir tal função, o curso de licenciatura em Pedagogia modificou minha visão positivista, ao apresentar uma concepção de mundo diferente das ciências exatas. Em vez de termos respostas aos problemas, a certeza se diluiu, as determinações se transformaram em problematizações a serem colocadas como provocações de mudanças, um diálogo entre o possível e o impossível de ser realizado no mundo concreto.

O recorte desta pesquisa teórico-prática, enquanto práxis do desenvolvimento da função de professor de Matemática em sala de aula e de professor coordenador pedagógico, analisa os contornos externos da educação formal e suas relações com o desenvolvimento do psiquismo, por ser o lugar que abrange um enorme contingente de pessoas no setor público, um lugar de conflitos e de lutas entre o querer ensinar e o que podemos realizar como concreto em um determinado segmento da Educação.

A Educação se divide conceitualmente em não formal e formal[1], idealização que nos é colocada dentro de limites subjetivos. Assim, se constitui em confronto com a objetividade do sistema educacional por operar internamente na lógica subjetiva, idealizações que apontam para uma criança ideal, um aluno, cujo desenvolvimento é bem definido e ordenado, assim, o problema da periodização é deixado de lado, ao tratá-la como um corpo biológico regido por uma sequência cronológica.

No nosso sistema educacional brasileiro, um dos problemas que os professores encontram para realizar sua prática em sala de aula diz respeito à organização do currículo que privilegia a fragmentação dos conteúdos em partes desconexas de outras disciplinas. Outro problema que apontamos como crise da educação, uma pergunta que os alunos realizam com frequência: - Professor para que serve isso?

Há falhas na Educação Básica, para que a aprendizagem tenha qualidade precisa-se repensar a homogeneidade e padronização de um currículo pautado na sequência linear, no qual as disciplinas são organizadas conforme os pré-requisitos, para avançar nos eixos do Ensino Fundamental e posteriormente no eixo do Ensino Médio. Portanto, a idealização da ordem cronológica como único fator para o amadurecimento do sistema psicológico e seguimento em uma seriação para adquirir habilidades e competências[2] de uma determinada série ou ano escolar exclui muitos alunos devido a vários aspectos negativos encontrados no interior da escola. Um deles diz respeito à flexibilização curricular necessária para alunos que possuem baixas ou altas habilidades cognitivas, um indicativo que aprendemos de formas

diferentes, cada qual em seu tempo de aprendizagem conforme suas capacidades cognitivas e afetivas, isto não significa oferecer um ensino com o mínimo de conteúdo, mas, que amplie as máximas potencialidades humanas.

Ao compreender o pensamento de Vigotski entendemos a aprendizagem como um processo dialético, e o desenvolvimento das funções psicológicas não segue a idealização lógica da aprendizagem como uma sequência contínua de construção tijolo a tijolo. Vai além de uma consequência reprodutora de conteúdo, a atividade criadora ou atividade criativa que envolve o aluno para produzir algo, os seus conceitos são transformados em outros mais elaborados, eis a chave da aprendizagem. Assim, o ponto de viragem nos indica que há uma transformação qualitativa da aprendizagem em saltos, uma descontinuidade da forma do pensamento para surgir novos conceitos mais elaborados. A personalidade acompanha essas transformações conceituais, de modo que modificamos nossa conduta ao reelaborar novos níveis de consciência e de pensamento.

O estudo teórico sobre o conceito de formação da personalidade, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, objeto central desta pesquisa, apresenta sínteses teóricas para responder a indagações de professores sobre a função social da escola pública.

Para isso, partimos dos aportes conceituais da psicologia soviética que originaram a Psicologia Histórico-Cultural, delimitando nossos estudos na perspectiva histórico e cultural sobre o conceito de personalidade para compreender o processo de formação da

personalidade, dadas as condições de existência no contexto brasileiro, apresentamos um panorama da educação escolar. O foco é, pois, realizar sínteses teóricas sobre o conceito de formação da personalidade para aproximar a psicologia científica de Vigotski e colaboradores com o contexto da educação escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

A trajetória desta práxis, partindo da experiência profissional para ter uma intenção e sentido norteador da pesquisa bibliográfica, inicia-se pela revisão conceitual na obra de Lev Semenovich Vigotski, produzidos entre os anos de 1924 a 1934, um momento rico de transformações mundiais, em parte nos cinco livros de *Obras Escogidas*, que versam sobre a gênese dos processos psicológicos de forma original ao incorporar a perspectiva cultural e histórica. Na sequência, são apresentadas sínteses teóricas sobre a sua relevância para o contexto da educação escolar, dialogando com as produções teóricas que ampliam uma compreensão contemporânea neste referencial desenvolvido inicialmente por Vigotski e Leontiev sobre o psiquismo humano.

No trabalho de sínteses teóricas apresentado, direcionamos o foco de estudos no sentido de dialogar com as matrizes da psicologia reflexológica soviética de Pavlov e Bechterev, e da psicologia marxista de Kornilov. Parte desse diálogo crítico está disperso nas *Obras Escogidas* de Vigotski, a pesquisa teórica retoma essa crítica de forma a evidenciar a sua validade na contemporaneidade, principalmente para o contexto escolar. Assim, partimos da sistematização e organização de suas ideias, ao apresentar as origens e os aportes conceituais desses autores

soviéticos, a fim de produzir um diálogo entre eles e melhor compreender o pensamento de Vigotski. É importante trazer para esta dissertação outros autores dessa matriz psicológica soviética, pelo fato de que quando a teoria é reelaborada por eles, na objetivação e apropriação da teoria de Vigotski, ocorrem mudanças e saltos para uma evolução científica como parte do movimento de transformação para fundamentar uma psicologia científica.

A psicologia científica de Vigotski incorpora o conceito-chave de histórico-cultural, fundamental para a compreensão do desenvolvimento do conjunto de funções psicológicas operando no sistema psicológico como uma unidade afetivo-cognitiva. A cultura modifica as funções psicológicas do sujeito em transformação na sociedade. A história do homem concreto em sua relação objetal com a atividade produtiva transforma-o, tornando sujeito em sociedade, de modo que a individualidade modifica-se diante do desenvolvimento cultural em uma determinada história. Portanto, a consciência e a personalidade estão em relação com os objetos, pois os instrumentos causam uma relação de dependência de ordem histórico-social para o desenvolvimento da constituição do psiquismo humano.

Leontiev (1978) afirma que as riquezas culturais herdadas historicamente precisam ser apropriadas pelos indivíduos para que as gerações seguintes continuem a desenvolvê-las, num processo de humanização do próprio homem diante da complexificação das relações objetais de sua atividade reprodutora ou atividade criadora de transformação da concepção de mundo por uma dada sociedade contida

histórico-culturalmente. É pela apropriação e objetivação das aquisições culturais que o indivíduo torna-se humano.

No processo de educação e apropriação da cultura humana acumulada, na educação não formal, familiar e com outras crianças, a aprendizagem se dá, num primeiro momento, como imitação dos atos realizados por outras crianças e do mundo dos adultos. Esse modo simples de imitação, por meio do qual acontece o processo de aprendizagem e humanização, um processo contínuo de aprendizagem, porém mediado pelas relações sociais de interação humana. Num segundo momento, o processo de aprendizagem passa do plano familiar para ser institucionalizado pela escola, com a entrada da criança no processo de escolarização. A educação formal, em suas relações organizadas num sistema educacional de uma dada sociedade, apresenta outro processo de aprendizagem cujas mediações simbólicas em relação ao conhecimento fazem parte do trabalho educativo e da prática social do professor. Há outras formas de promover a aprendizagem, mas que dependem da habilidade de leitura e escrita, por exemplo, a compreensão e interpretação do gênero textual ampliam as potencialidades cognitivas para a formação de um pensamento em conceitos. Também, a aprendizagem ocorre quando prestamos atenção nas explicações, ao realizar uma atividade manual, uma avaliação, na preparação de um seminário, nos debates, e em outras práticas que envolvam relação de estudo.

Davidov (1988) afirma que a compreensão materialista dialética dos processos do desenvolvimento histórico e ontogenéticos da

atividade, a psique e a personalidade do homem formam as bases de uma outra teoria psico-pedagógica sobre a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico envolvidos para a formação de um pensamento teórico e dialético. Uma educação escolar de qualidade tem muito a contribuir com a formação da personalidade nas dimensões do campo psicológico e pedagógico e nos remete a uma compreensão do desenvolvimento histórico do homem em sociedade, a dinâmica do automovimento gera os saltos, pontos de viragem, uma transformação humana em relações objetais, isto é, nos processos de aprendizagem há o desenvolvimento filogenético e ontogenético do sistema psicológico.

Assim, não tem sentido, de acordo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, compreender os processos de aprendizagem como uma linearidade sequencial, fragmentada das partes do conhecimento para que depois sejam juntadas e coladas para compor uma atividade intelectualizada. A apropriação e a objetivação acontecem enquanto produção de conhecimentos científicos integrais e complexos, filosóficos ou artísticos expressos como produção cultural. Portanto, há a ampliação das potencialidades reais que o estudante possui como capacidade intelectual-afetiva formando um pensamento conceitual imediato e singular, pela aprendizagem com alguém (ou com um produto cultural) ocorre uma atividade de mediação na zona próxima (zona proximal) que promove mudanças internas na rede neural das funções psicológicas superiores do sistema psicológico.

Davidov (1988), dialogando com as teses fundamentais de Vigotski, lembra que a promoção da aprendizagem e a educação são as

formas universais de desenvolvimento psíquico das crianças, um processo educativo de colaboração entre os adultos e crianças, as quais devem ser orientadas para a apropriação das riquezas da cultura humana de ordens material e espiritual.

Makarenko (1977, p. 49) diz que a finalidade educativa deve ser estabelecida num programa de formação da personalidade e do caráter humano, “das manifestações externas das convicções internas, da educação política e dos conhecimentos: em uma palavra, incluir decididamente todo o quadro da personalidade humana” como um esforço dos pedagogos para atender “as qualidades do indivíduo, suas afinidades e aptidões, orientando sua personalidade para o lado mais conveniente para ela”. (MAKARENKO, 1977, p. 52).

No processo do trabalho e comunicativo, o homem desenvolveu a cultura ao longo da história, partindo de marcas em ossos ou da utilização de pequenos objetos para a representação de quantidades; desenhos pictóricos encontrados em cavernas narram histórias ou mitos; ideogramas de diversos povos orientais condensam uma ideia ou objeto; nas escritas primitivas surgiram a sistematização e a formação do alfabeto para formar palavras e seus significados; enfim, os símbolos e signos criados pelo homem geraram a linguagem de comunicação, a palavra portadora de significado único ou polissêmico, portadora de conceitos que desencadeiam no indivíduo uma ideia, um pensamento a ser interpretado singularmente pelas funções psicológicas superiores constituintes de sua consciência e personalidade.

O salto da condição próxima do homem ao comportamento instintivo de um animal, conhecido como os extintos homens da caverna ou homem de Neandertal, para a existência dos *Homo sapiens sapiens*, foi possível pelo processo de transformação cultural e pela utilização de ferramentas para aperfeiçoar o pensamento primitivo (imediato) para um mais elaborado (teórico).

Ao viver coletivamente, reorganizou suas relações sociais para suprir as necessidades de sobrevivência; ao compreender os fenômenos da natureza de forma ativa, no ato de pensar e utilizar ferramentas para transformar o meio ambiente em meio social, ocorreram mudanças do homem natural das cavernas que segue seus instintos e emoções conforme as leis da natureza para o homem social racional que, determinado pela razão humana, constrói a sua história e cultura conforme seu desenvolvimento humano a partir das relações sociais e de poder que envolvem uma teia complexa as bases de ordem: econômicas, ideológicas, midiáticas, militares, modas, políticas partidárias, políticas de Estado, religiosas, tecnológicas e a Educação como parte desses emaranhado cultural para promover a aprendizagem e a inserção dos sujeitos na sociedade.

A Educação num sentido amplo envolve todas as categorias referentes a mudança de atitude, do comportamento, da personalidade, das capacidades cognitivas e afetivas; enfim, o seu lugar não se restringe a educação formal escolar, mas, faz parte do espaço histórico-cultural dinâmico que vivenciamos como produto da atividade que exercemos ao

direcionar e conduzir nossa consciência e inconsciência como resultado dos sentidos e motivos eleitos para reger as nossas vidas.

A questão do livre arbítrio é um nó que se desatado poderemos nos deparar no problema da concepção de mundo, da imaginação e da fantasia, das ilusões e das utopias, do subjetivo e do concreto, dualidades entre muitas que formam um padrão como determinantes de nossas vidas, não possuímos esse grau de liberdade que gostaríamos, por isso, somos sujeitos na sociedade a qual pertencemos.

Das condições externas impactaram em mudanças internas, um processo de aprendizagem essencial para o desenvolvimento do psiquismo humano. As ferramentas utilizadas como instrumentos de transformação do meio ambiente desenvolveram as capacidades intelectuais do homem devido ao processo de aperfeiçoamento tecnológico desenvolvido historicamente que requer um aprimoramento das técnicas e habilidades próprias do conhecimento científico num sentido de experimentar e reproduzir esses experimentos, a certeza de um determinado comportamento, um modelo de previsão ou de simulação desse fenômeno, uma relação objetal.

Para que haja o desenvolvimento da aprendizagem, o processo comunicativo dos homens ao significar os objetos e conceituar seus fenômenos em relações objeta para formar o pensamento teórico e prático, abstrato e concreto, na práxis do saber fazer e compreender os mecanismos técnicos de reproduzir situações, os homens aprenderam a dominar culturalmente o uso de seus instrumentos materiais e imateriais.

Ao idealizar maneiras de uso dos instrumentos, o pensamento abstrato opera com os símbolos e signos adquiridos em sua vivência de algo objetivo para a apropriação do conhecimento científico e cultural para encontrar outras finalidades de utilização prática e social na relação com os objetos como parte da vida humana para as transformações de determinada sociedade no instante histórico.

Operando conjuntamente com suas funções psicológicas superiores no processo de intelectualização pela atividade mediadora, utiliza essas funções em conjunto como instrumentos psíquicos superiores e, seus mecanismos de memória, análises, sínteses e outros, modifica e transforma as suas próprias estruturas e funções psíquicas desenvolvendo um pensamento em conceitos que altera a consciência, portanto, no entrelaçamento da subjetividade singular dos sentimentos com os conceitos há a modificação da personalidade.

Passando de gerações a gerações, historicamente, os homens criam símbolos externos portadores de conteúdos de sua cultura, os quais são incorporados na personalidade como signos internalizados para compor singularmente o pensamento em conceitos para a interpretação da concepção de mundo ao qual pertencem, e interagem socialmente de acordo com a sua consciência.

O conceito de personalidade abrange múltiplas dimensões e complexificação da essência social, histórica e cultural do homem, não em estado estático, mas em transientes dinâmicos que envolvem momentos de crises e estabilidades do desenvolvimento do psiquismo humano. Por passarem por modificações internas do como interpretar o

mundo externo em suas relações humanas que envolvem variações na constituição da unidade afetivo-cognitivo ao incorporar na personalidade traços desproporcionais da afetividade com a cognição, portanto, o desenvolvimento das filogêneses e ontogêneses interfere nos estados emocionais da unidade do sistema psicológico.

Entender a personalidade nessa perspectiva teórico-metodológica de certa forma nos leva a compreender o desenvolvimento do psiquismo humano como produto de um processo de pensamento dialético que opera na lógica dialética de movimento e transformação na dinâmica das teses concebidas para depois ser alvo de crítica e de desconstrução. As sínteses de um pensamento conceitual são reelaboradas em novas antíteses, servindo posteriormente para as análises; enfim, outras teses são elaboradas, podem surgir contradições, há o ponto de viragem, a superação concebe novas teses, e novas contradições podem surgir, em um processo de reelaboração de sínteses. Dependendo do assunto problematizado haverá uma produção contínua de produção de teses, antíteses, sínteses, análises, sínteses. Mas o pensamento no cotidiano opera de modo caótico e a ordem pode não seguir uma linha sequencial para a sua formação – a ordem nessa dinâmica de natureza do pensamento depende da formação e do desenvolvimento psicológico singular de cada indivíduo, o importante é termos a concepção de que os processos de aprendizagem não seguem a linearidade dos pré-requisitos de forma fragmentária, o desenvolvimento da capacidade intelectual acontece integralmente para compor um pensamento teórico e prático capaz de responder cientifica e organizadamente na práxis científica.

Quando acontecem os pontos de viragem, de uma atividade educativa de imitação ou reprodução à transformação para uma atividade de produção, e pela plasticidade do cérebro, ocorrem as neoformações das suas próprias funções superiores, originando outras configurações das funções psicológicas superiores. (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 2012a, 2012b, 2013).

Na obra de Vigotski, quando cita o conceito de *Escola* assume outras dimensões distintas de um pensamento imediato, ao contrário do que poderíamos pensar sobre o significado da palavra *escola* como sinônimo de unidade escolar representada pela arquitetura do prédio e seu conjunto de profissionais, quando cita a *Escola da Gestalt* ou *Escola de Wurtzburgo*. Nesse sentido de doutrinação de uma Escola, a Escola assume uma doutrina que segue ao formular sua ideologia para formar aquela sociedade em particular; em outras palavras, a práxis movimenta seus atores a produzir conhecimento segundo seus procedimentos, métodos de pesquisas e produções científicas para ampliar os conceitos teóricos anteriores a partir de novas pesquisas naquele referencial de pensamento teórico e prático de acordo com a sua *Escola* e linha de pesquisa – referencial teórico.

Enfim, a práxis científica[3] de caráter objetivo e experimental não se aplica nesse trabalho de cunho teórico; a práxis pedagógica na educação escolar comporta muito do caráter subjetivo da personalidade do professor em relação a sua prática. A objetividade do trabalho do professor é mensurada pelo fechamento de bimestre ou por avaliações externas para aferir a qualidade da aprendizagem, também, os planos de

aula são organizados de acordo com o currículo escolar para uma escola que tenha um ritmo de ensino e aprendizagem ideal. Os problemas internos são desconsiderados, como a apatia do aluno, a desmotivação e a formação do professor, entre muitos que compõem a educação escolar para além da idealização da organização escolar; portanto, a cultura escolar de determinada escola é quem realmente dita o seu ritmo. Nisso, voltamos à questão sobre o significado da palavra *escola*, que comporta um caráter subjetivo que incorpora as personalidades dos professores, refletindo os seus motivos para estar naquela escola como professor.

O sentido de lecionar determinada disciplina é esvaziado de significado quando a práxis pedagógica deixa de direcionar o que se quer como qualidade de aprendizagem. Nos planos de aula há a idealização do que se quer ensinar de forma objetiva; na prática em sala de aula, por ser uma relação professor-aluno que envolve subjetividades, a dinâmica se modifica e a experiência do professor conduz sua aula. Mas, a experiência reflete a personalidade do professor e seu campo de atuação profissional fica diante de problemas históricos e sociais que são produto das relações humanas formadas dentro de um sistema capitalista.

No sistema educacional há uma pedagogia de classes não declarada ou assumida, de modo que no sistema público a educação escolar assume seu papel dentro de uma cultura escolar pontual própria daquele lugar e tempo, com o passar dos anos há a deformação da personalidade do professor em um sentido de alienação por ter uma postura de controle social ao reproduzir conteúdos de sua disciplina para cumprir um currículo estabelecido na lógica linear como processo de

aprendizagem, o professor entra na rotina burocrática do sistema educacional e perde os seus motivos iniciais que o levaram a ensinar. O professor entra em crise existencial, deixa de acreditar em seu trabalho, pelas condições de trabalho e da relação com seus alunos, sua criatividade se transformou em reprodução do que restou de suas memórias, oferece o mínimo do fazer pedagógico em sala de aula.

Claro que há exceção, e há escolas públicas que se destacam por oferecer um ensino de qualidade. Ou, podemos dizer que possuem estudantes diferenciados das demais escolas? Uma educação escolar que envolve os alunos, pais, professores, funcionários, equipe de gestão e diretor da escola de forma integral como comunidade escolar favorece uma aprendizagem de qualidade, uma utopia se considerarmos o mundo concreto escolar das escolas públicas[4].

Dois vetores perpendiculares direcionam a área da Pedagogia e Psicologia, os vetores da subjetividade e da objetividade formando um campo possível de definições e nomenclaturas para o estudo do desenvolvimento do psiquismo humano em seus processos de constituição da consciência e inconsciência, o resultado dessas forças de interação e repulsão dos motivos eleitos como prioridade de gerar um sentido de vida tem como produto a formação da personalidade.

A personalidade como reflexo de uma imagem da essência humana se desenvolve num processo contínuo de formação e deformação da psique, as vivências com o outro (outros) determinam em parte nosso estado volitivo de prosseguir com o aperfeiçoamento das funções psicológicas. Ao qual foi constituída por um conjunto de estruturas que

se especializam em operações que determinam as suas funções e habilidades como parte da formação da personalidade num processo de aprendizagem contínua de transformação das funções psicológicas superiores. Pela apropriação da cultura e objetivação das vivências em uma determinada sociedade, grupo social, grupo familiar, há a formação da consciência de algo subjetivo em algo objetivo, portanto, a personalidade incorpora de forma seletiva os valores e atitudes eleitos para serem parte da constituição social de seu ser humano.

Os processos fisiológicos dos organismos vivos, de modo geral, necessitam de nutrientes e descanso para manter a vida e a reconstrução contínua de células específicas para regular a atividade vital dos sistemas internos pela homeostase. É um princípio básico de manutenção e regulação biológica do corpo e do indivíduo, a autorregulação do sistema biológico, o equilíbrio interno da vida biológica se mantém de maneira contínua e espontânea como unidade funcional e integral do sistema biológico. A vitalidade do organismo ocorre de forma espontânea e sem ter a relação causal de finalidade como consequência de uma atividade psíquica. Assim, o conceito de "vida" de um organismo não requer necessariamente um sistema funcional psíquico consciente de si mesmo para ser um organismo biológico.

A experiência de vida ainda não se aproxima do conceito de vivência, um indivíduo pode passar por muitas situações ou fenômenos durante a sua vida. Experimenta sensações do mundo exterior de tal maneira que o seu mundo interior estabelece a subjetivação empírica para prevalecer mecanicamente como uma relação de objetivação do

fenômeno. Na experimentação psicológica, há um excitante que estimula o sistema de reflexos condicionados, seguindo o princípio estímulo-resposta, a ação se constitui para formar o conhecimento empírico ao estabelecer relações de causas (genéticas) e efeitos de um determinado fenômeno, condiciona um padrão automatizado e fossilizado do processo de reação psicológica.

O conceito de "vivência de algo" tem um sentido dialético e dinâmico de envolvimento e de participação do indivíduo ao interpretar o mundo exterior sob aspectos subjetivos e objetivos. Assim, no pensamento, há a incorporação de significados e sentidos de aspectos subjetivos que dialeticamente com os aspectos objetivos formam qualitativamente novos conceitos e significados para a formação da consciência e da autoconsciência de uma realidade de mundo concreto.

A personalidade como manifestação do desenvolvimento da unidade psíquica de um sistema de funções psicológicas superiores e elementares não se dissocia de seus aspectos subjetivos; as emoções e os sentimentos estabelecem os nexos e relações para desenvolver os aspectos objetivos, constituindo-se uma unidade afetivo-cognitiva. As rupturas dessa unidade psíquica ocasionam desvios ou modificações do pensamento e da palavra, entre outros sintomas que identificam um possível desvio da conduta e do comportamento, pertencem a um espectro de sintomas que se apresenta como transtorno mental.

Ao final desse processo de produção científica, no processo de criação, como síntese dos estudos acadêmicos, desenvolve-se a elaboração da produção escrita, partindo da reescrita preliminar para

outras formas mais elaboradas de reescrita. O rigor científico de sua estruturação faz parte desse percurso. As vivências objetivadas do pesquisador, no interior da escola, seja como professor em sala de aula seja na função de coordenador pedagógico, foram necessárias para dar um movimento no foco central deste estudo sobre o conceito de personalidade. Assim, o método de elaboração de pesquisa do presente trabalho teórico necessitou de imersão na revisão bibliográfica da produção da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski (2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014) e de outros autores colaboradores de sua teoria.

Portanto, a visão global deste manuscrito sobre o conceito de formação da personalidade compreende que há necessidade de práticas educativas colaborativas e coletivas para produzir sentidos na aprendizagem ao desencadear processos de humanização para a formação do estudante em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da conduta por meio da cultura e do domínio de seus próprios processos de comportamento (VYGOTSKI, 2012a, p. 19).

Este texto começa com dois capítulos chaves para compreendermos os *Aportes Conceituais da Psicologia Soviética sobre a Personalidade*, que apresenta os trabalhos de Pavlov, Bechterev e Kornilov, para compreender traços das principais origens da Psicologia Histórico-Cultural. A partir das teorias elaboradas por esses autores da antiga URSS, são apresentadas reflexões críticas de modo a ampliar a compreensão dos conceitos a partir da obra de Vigotski. A intenção é conceituar os processos de formação da personalidade e entender as

suas relações com as funções psicológicas superiores como expressão da individualidade constituída pelos processos educativos.

No capítulo *A personalidade na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e suas Relações com a Educação Escolar*, são apresentadas sínteses sobre a relação entre a educação, como lugar de formação humana, e os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse processo, são elaboradas sínteses sobre as relações humanas ao envolver sentidos e significações que, segundo Vigotski, constituem-se como uma função social de transmitir conhecimentos para a apropriação de seus conteúdos.

Ao elaborar as sínteses teóricas deste estudo, buscamos respostas para nossas indagações centrais e objetivas sobre o conceito de personalidade e suas implicações com a educação escolar. Entendo o tamanho do desafio assumido, mas, como educador que considera o valor da educação e a constituição que o mencionado enfoque pode oferecer para uma educação de qualidade, acredito no valor do esforço para realizar este trabalho de sínteses teóricas.

Uma compreensão, ainda que parcial, sobre a personalidade que envolve a complexificação entrelaçada pelas relações sociais constituintes da essência humana como resposta à pergunta: *O que é a formação da personalidade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural?*

2 APORTES CONCEITUAIS DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA SOBRE A PERSONALIDADE

Os conceitos teóricos do método de investigação psicológica para a formação da Psicologia Histórico-Cultural tiveram gênese na psicologia reflexológica de I. P. Pavlov, na psicologia objetiva de V. M. Bechterev[5], na psicologia reactológica de K. N. Kornilov, de matriz russa, e na psicologia da Gestalt de Wolfgang Kohler, Kurt Koffka e Kurt Lewin, de matriz alemã. As teses dos autores de matrizes idealistas, como K. Bühler, E. Thorndike, E. Spranger e S. Freud, serviram como fonte de antíteses para as sínteses dos aportes teóricos de uma psicologia marxista científica de L. S. Vigotski[6], A. N. Leontiev, A. R. Luria, V.V. Davidov, L.I. Bozhovich e outros psicólogos soviéticos.

A psicologia reflexológica foi formada pela matriz psicológica russa desenvolvida no *Instituto de Medicina Experimental do Estado*, de 1890 a 1924, pela doutrina da Teoria dos Reflexos Condicionados de Ivan Pavlov. No *Instituto Estatal Reflexológico Bechterev* centraram seus estudos para as investigações psicofisiológicas do cérebro, de 1918 a 1927, seguindo a linha de pesquisa denominada Psicologia Objetiva uma doutrina reflexológica fundada por Vladimir Bechterev. Ambos os institutos pertenciam à cidade de Leningrado, atualmente cidade russa de São Petersburgo.

Fundamentalmente, há duas tendências irreconciliáveis e de diferentes enfoques metodológicos de investigação psicológica. Uma delas são as matrizes cientificistas que fornecem técnicas e legitimações ideológicas para formar um pensamento psicológico de caráter positivista natural científica que assume a posição causal, de forma a ser objetiva e obter por meio dos experimentos e procedimentos específicos uma quantificação psicológica, obter resultados para uma explicação científica e preditiva.

No final do século XIX, a Psicologia começa a constituir-se como ciência, a partir do esforço dos pesquisadores oriundos da fisiologia e da vigência de um paradigma da ciência marcada pela influência da Filosofia Positiva. A análise desse cenário é apresentada por Vigotski quando descreve a crise que a Psicologia vivia no início do século XX de alguma forma não superada no decorrer desse período.

A outra tendência da Psicologia se originava na matriz idealista, um aspecto subjetivista, nessa matriz o EU não depende das condições históricas e culturais, a autonomia e a liberdade são possibilidades de escolhas internas independentes do meio externo, estabelecidas subjetivamente impactadas principalmente pelo inconsciente, sexualidade e complexo de Édipo como pontos de partida para a compreensão da personalidade. Em síntese, os processos psicológicos acontecem a partir de seu mundo interno do EU, e a personalidade surge de um fenômeno espiritual e metafísico, uma criação autônoma e livre, organizada em estruturas internas específicas para a formação da psique humana.

Na Universidade do Estado de Moscou, de 1923 a 1930 e de 1938 a 1941, a Escola de K. N. Kornilov gerou a matriz da Psicologia da Reactologia que uniu como síntese para a superação da teoria dos reflexos condicionados e elaboração de sua teoria e, de forma crítica, apropriando-se dos princípios do materialismo dialético, da psicologia reflexológica e da psicologia objetiva para ser uma Psicologia Marxista. Consequentemente, a Escola de Kornilov seria o núcleo principal de pesquisa científica da nova Psicologia Soviética desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria para serem os aportes teóricos e experimentais da Psicologia Histórico-Cultural (SHUARE, 1990; CABRAL; NICK, 1979; VAN DER VEER; VALSINER, 1998; PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963).

Luria (1928), no artigo “Psicologia na Rússia”, expõe o que aconteceu no momento da busca de uma psicologia russa da antiga União Soviética desvinculada do idealismo e da metafísica de origem burguesa, que foi possível dentro do panorama da Revolução Russa Socialista do ano de 1917 para a derrubada do Czar Nicolau II. A fundação de um Estado Socialista teve início nas teses socialistas do líder do Partido Comunista, Vladimir Ilitch Lênin, permanecendo como aporte ideológico e doutrinário após a sua morte em 1924. As teses socialistas influenciaram os trabalhos acadêmicos, de pesquisa e produção de conhecimento, como parte da construção do Estado Socialista e, após alianças políticas e lutas internas, em 1924, assumiu Josef Stalin a liderança da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

As mudanças que foram realizadas nos trabalhos dos psicólogos russos tiveram muita influência da área de fisiologia de Pavlov. Sem dúvida as suas teses sobre o mecanismo do reflexo condicionado abriram possibilidades para o desenvolvimento posterior da psicologia soviética sobre o funcionamento do sistema nervoso central para a compreensão de determinados comportamentos. Por outro viés, a psicologia objetiva de Bechterev buscava meios para fundamentar uma psicologia científica, que fosse capaz de explicar a subjetividade de maneira fisiológica, uma abordagem biologizante da psicologia que se aproximava da sociologia e da própria fisiologia para explicar a estrutura do comportamento humano.

> Os trabalhos dos psicólogos russos modernos podem ser divididos em vários ramos. Notamos um desenvolvimento considerável da Escola Fisiológica do Professor Pavlov e, posteriormente, da Escola Reflexológica de Bekhterev. Os psicólogos, via de regra, compartilham a posição objetiva dos fisiologistas, mas comportam em seus trabalhos um posicionamento de base muito mais ampla, abordam a psicologia do ponto de vista da estrutura do comportamento determinada pelas condições sociais. (LURIA, 1928, p. 347, tradução nossa).[7]

Um grupo formado por acadêmicos e psicólogos soviéticos, Kornilov, Blonski, Bassov, Luria, Leontiev e Vigotski, formula suas teorias a partir da prática clínica. Ao estudar e intervir nos casos de crianças com deficiências cognitivas ou sensoriais, compreendem o desenvolvimento humano como produto da filogênese e da ontogênese, o problema da

periodização indica que não podemos considerar o amadurecimento biológico como responsável exclusivamente pelo desenvolvimento do sistema psicológico e que segue um ordenamento cronológico.

A partir do que foi realizado pela Escola Fisiológica de Pavlov e da Escola Reflexológica de Bechterev, em seus trabalhos científicos, são trabalhos importantes na área da fisiologia, mas, há a sua superação de suas teses na metodologia científica do materialismo histórico-dialético como a base da nova psicologia científica elaborada por Vigotski e colaboradores em seus escritos.

> A esta abordagem pertence a maioria dos psicólogos russos que não aceitam o ponto de vista mecanicista dos reflexologistas. Bastará, neste contexto, mencionar os nomes do Professor Kornilov, Professor Blonski (cujo trabalho psicológico é de caráter nitidamente genético), Professor Bassov e L. Vigotski. Muito tem sido realizado recentemente na linha da pedologia, que na Rússia é compreendida como a ciência do desenvolvimento do organismo e seus complexos sintomas (incluindo o somático, o psicológico e as peculiaridades sociais da criança). Graças aos trabalhos dos cientistas russos, na pedologia conseguimos progressos notáveis. O Primeiro Congresso Russo de Pedologia, ocorrido em janeiro de 1928, e na apresentação dos trabalhos, participaram mais de mil entre eles pedólogos, psicólogos e médicos, indicou claramente que a pedologia atrai uma grande atenção na Rússia. Devemos também mencionar que a ciência da psicologia aplicada vem se desenvolvendo muito; infelizmente, este não é o espaço para essas considerações e não nos permitiremos discutir esse assunto em qualquer dimensão. (LURIA, 1928, p. 347-348, tradução nossa).[8]

Assim, Luria (1928) expõe de forma sucinta suas considerações sobre a linha de pesquisa da pedologia[9] que se diferencia dos pontos de vista mecanicistas das Escolas de Pavlov e da Escola de Bechterev. Leontiev e Luria fazem parte do grupo de pesquisa constituído pelos Professores Kornilov, Blonski e Bassov, por Vigotski e outros colaboradores que desenvolvem a Teoria Histórico-Cultural, que posteriormente forma as bases da matriz da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao longo deste capítulo partiremos da matriz russa da psicologia reflexológica de Pavlov, da psicologia objetiva de Bechterev e da psicologia reactológica de Kornilov, dialogando com Vigotski, para compreender como o conceito personalidade aparece em sua obra. Em seguida, apresentaremos uma síntese da concepção de Leontiev sobre a personalidade e sua relação para a constituição do ser humano. Apresentaremos também contribuições de outros autores para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural.

A Escola de Vigotski[10], formada por Leontiev, Luria e o próprio Vigotski, produziu um conhecimento científico sobre o homem não desvinculado de sua natureza social e biológica, um homem concreto que está subordinado a determinada sociedade, história e cultura que são impactantes no desenvolvimento de sua vida, individualidade e personalidade.

De acordo com Vigotski (2000), manifesto de 1929, a psicologia histórica comporta duas abordagens: 1) a dialética geral num sentido de Marx que envolve as ciências sob o aspecto de suas histórias, a história

para outros, herdada de suas descobertas e da teorização dos fenômenos naturais como uma produção do conhecimento científico; 2) a história como apropriação do conhecimento científico para si, do sentido que assume esse conhecimento científico como meio de transformação social, a história objetivada para a construção do homem concreto.

Assim, para compreender a Psicologia Histórico-Cultural, do ponto de vista histórico, há a necessidade de buscar na matriz psicológica russa as origens a gênese do pensamento de Vigotski contido nas *Obras Escogidas*, uma perspectiva histórico-dialética, para nos apropriarmos em parte desse conhecimento científico e de forma objetiva para entender a superação dos trabalhos de Pavlov e Bechterev que Vigotski realiza como processo metodológico de síntese e crítica para a produção científica da Teoria Histórico-Cultural.

Estudar os processos de formação da personalidade sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural implica não deixar de compreender a psicologia enquanto um produto histórico e cultural. Ao abordar a revisão dos aportes conceituais da psicologia russa da Reflexologia de Pavlov e Bechterev, evidenciamos quais os pontos cardinais de suas teorias que foram os pontos de apoio para dialeticamente acontecer a produção de conhecimento científico, a superação das teorias reflexológicas nos trabalhos de Vigotski.

Portanto, o indivíduo como unidade biológica, em si, comporta os traços naturais de sua filogenia, sua natureza biológica se relaciona com as funções psicológicas inferiores para a manutenção do corpo biológico,

suprindo suas necessidades de sobrevivência de maneira imediata e espontânea de acordo com o seu meio ambiente.

A educação de qualidade intervém nesse corpo biológico, do externo modifica o organismo interno, um processo de transformação do indivíduo em sujeito social, com possibilidade de produzir a sua história, aprender os conteúdos culturais para a modificação da sua situação filogenética para a da ontogenética, modificando as estruturas internas do conjunto das funções psicológicas superiores para a constituição de um sistema funcional mais complexo. Com os processos de humanização, o sujeito se torna um indivíduo para si, capaz de se apropriar dos conteúdos da cultura e formar conceitos no domínio do signo e seus significados científicos e espontâneos, um pensamento conceitual, teórico, abstrato, prático ao qual incorpora pela memória os sentidos, sentimentos e emoções.

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o domínio da própria conduta, da consciência constituída ao longo da vida em suas vivências objetivadas para a leitura de mundo, um sentido que amplia os significados da concepção de mundo em seus traços emocionais que constituem o núcleo da formação da personalidade.

A educação escolar participa e contribui para o desenvolvimento desse processo de formação das funções psicológicas superiores se entendermos a escola como lugar de aprendizagem; entretanto, não é o único espaço exclusivo e responsável pelo desenvolvimento da formação humana e espiritual.

2.1 Conceitos da Psicologia Reflexológica de Pavlov

De acordo com Pavlov (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963), em seus estudos sobre o reflexo condicionado e atividade nervosa superior, a atividade nervosa inferior é aquela que se dirige à unificação e integração do trabalho de todas as partes do organismo, conhecido como sistema nervoso autônomo, que regula as funções fisiológicas para o equilíbrio e funcionamento do corpo biológico chamado de homeostasia. Ainda de acordo com o autor, atividade nervosa superior é o sistema encarregado de relacionar o corpo biológico com o meio ambiente, e a tomada de atitudes adaptativas, conforme as condições externas, é conhecida como conduta animal ou do humano.

Todo o funcionamento desse sistema acontece na dualidade lógica da excitação ou inibição, ou seja, para um determinado estímulo há uma resposta de excitação ou inibição. Quando há intensidade do estímulo é forte, acontece uma irradiação de excitação ou de inibição nos hemisférios cerebrais, induzindo a atividade cerebral em rede. Assim, o reflexo condicionado, que é um fenômeno fisiológico determinado, interfere no funcionamento do sistema nervoso central em um determinado funcionamento de natureza social e cultural, nos hemisférios cerebrais, os quais servem para classificar os tipos de sistema nervoso pelas características que envolvem a intensidade dos processos nervosos fundamentais (excitação e inibição), o equilíbrio (estabilidade ou instabilidade) e a mobilidade desses processos em

relação à irradiação e indução nas conexões temporárias (PAVLOV, 1970).

A partir da concepção de Pavlov, originada de um estudo realizado com cães para a formulação de sua teoria sobre os reflexos condicionados, apresentamos um esboço do que vem a ser a atividade nervosa superior e suas relações para a formação dos temperamentos:

> De acordo com a intensidade, os animais se dividem em animais de sistema nervoso forte, e de animais de sistema nervoso fraco; os fortes se dividem, por sua vez, conforme o equilíbrio dos seus processos, em animais de sistema nervoso equilibrado, e animais de sistema nervoso não-equilibrado; os que são equilibrados e fortes se dividem conforme a mobilidade ou a inércia dos seus processos. Isso corresponde aproximadamente à sistematização clássica dos temperamentos. (PAVLOV, 1970, p. 115).

Nesse posicionamento sobre a caracterização dos temperamentos, ou seja, um fenômeno fisiológico central determinado, a atividade nervosa superior vem a ser a atividade psíquica central concreta formada pelo condicionamento das suas associações para compor o reflexo condicionado. Na análise e na síntese das associações, o pensamento é condicionado a uma adaptação que se aperfeiçoa continuamente para o encontro do seu equilíbrio como pensamento concreto (PAVLOV, 1970, p. 127). Nessa perspectiva metodológica, a teoria dos reflexos explica a concepção clássica dos temperamentos de Hipócrates. Pavlov (1970) afirma que há quatro tipos distintos de temperamentos e outras

variantes não são relevantes para serem consideradas como um tipo de temperamento.

> Há, pois, animais fortes, mas não equilibrados, nos quais os dois processos são poderosos, mas em que a excitação predomina sobre a inibição – são os coléricos, segundo HIPÓCRATES, tipo excitável e impulsivo. Depois, o tipo forte, dos animais bem equilibrados, mas inertes, calmos e lentos – os fleumáticos. Em seguida, o tipo forte, bem equilibrado, hábil, muito vivo e móvel – os sanguíneos. E, finalmente, um tipo fraco, que corresponde muito bem aos melancólicos de HIPÓCRATES; o traço comum predominante destes últimos é a facilidade de inibição, em consequência da fraqueza constante da inibição interna, que se irradia sem dificuldades, e sobretudo, sob a influência da inibição externa, produzida por toda espécie de excitações externas, mesmo as mais insignificantes. (PAVLOV, 1970, p. 115).

Nessa concepção pavloviana de análise do sistema fisiológico, uma psicologia biológica, por se tratar do estudo da fisiologia e mecanismos nervosos do cão, consequentemente como teoria formulada em bases empíricas, uma lei fisiológica explicativa para qualquer outro animal. Esse conceito de temperamento, herdado de Hipócrates, não é suficiente para ser aplicado como conceito de personalidade, mas podemos entender como a essência do *caráter* da pessoa. A expressão *temperamento* é uma questão teórica que comporta os pontos cardinais bem definidos para as suas “variantes fundamentais no comportamento do homem e dos animais não ultrapassam o número clássico de quatro” (PAVLOV, 1970, p. 170).

Na síntese gnosiológica de Pavlov (1970, p. 231):

> O homem é um sistema, uma máquina, e ele está submetido, como qualquer outro sistema na natureza, às mesmas leis naturais, irrefutáveis e comuns. Mas, é um sistema incomparável pela sua faculdade de autorregulação, o que podemos afirmar segundo o nível atual de ciência. Nós conhecemos grande número de máquinas de autorregulação complexa entre as criações do homem. A partir deste ponto de vista, o estudo do homem-sistema é exatamente o mesmo de qualquer outro sistema: decomposição em partes constituintes, estudo da importância de cada uma destas partes, estudo das correlações com a natureza-ambiente e, em seguida, baseada em tudo isso, a explicação do seu funcionamento e regulamento, na medida das possibilidades humanas. O nosso sistema, autorregulador no máximo grau, é capaz de manter-se sozinho, restabelecer-se, consertar-se e, até mesmo, de aperfeiçoar-se. A principal impressão, a mais forte e a mais constante, que se tem ao estudar a atividade nervosa superior pelo nosso método é a extrema plasticidade desta atividade, as suas imensas possibilidades: nela, nada permanece na imobilidade, nada é inflexível, tudo pode ser conseguido e aperfeiçoado, posto que sejam satisfeitas certas condições necessárias.

As influências da filosofia positivista, ao considerar o homem como um sistema fechado, preditivo, uma máquina biológica que corresponde ao princípio estímulo-resposta, deixam as claras que a objetividade na psicologia desencadeia uma compreensão parcial do ser humano. A máquina como criação tecnológica do homem atende a uma programação linear para a tomada de decisões para executar funções na realização de tarefa determinada. Ao contrário do que podemos inferir

sobre o pensamento, o sistema nervoso central opera em rede neural, sistema desorganizado, se considerarmos a linearidade do estímulo-resposta, que atua em um sistema de funções psicológicas.

A memória direciona o vetor dos motivos que intensifica um sentido que nos diferencia das máquinas, a objetividade humana está submetida à personalidade, uma construção que mantém a essência humana singular da individualização, um processo contínuo de desenvolvimento psicológico que mantém traços de identidade na personalidade que nos diferencia um dos outros.

Mas, alguns padrões de semelhança que nos leva a ter rotinas, atitudes e condutas comuns podem ser identificadas como personalidade que reveste a expressão de nossa essência universal humana. Portanto, a quantificação obtida pelos diversos métodos de testes psicológicos é válida por captar o que há de universal e particular, características do sujeito em sociedade, um certo esboço de traços da imagem do interno se manifestar como personalidade.

Em se tratando do meio escolar, na posição de um observador, um olhar clínico de acompanhamento do desenvolvimento do alunos, o professor experiente e atento aos seus alunos consegue captar um padrão de aprendizagem que reflete as suas notas bimestrais, tal posição discriminante em sala de aula agrega valores na conduta do professor em relação aos alunos, o professor subjetivamente escolhe seus alunos preferidos, gerando um fator de exclusão daqueles que não fazem parte dessa escolha de preferência. A justificativa na maioria das vezes recai sobre a questão da indisciplina, alunos indisciplinados não são desejados

pelos professores, assim, o papel de inclusão social de alunos se torna um trabalho difícil de ser realizado. Portanto, padronizar os sujeitos de forma consciente ou inconsciente contribui para a segregação de alunos em sala de aula, na maioria das vezes são deixados de lado pelo sistema educacional, como dizem: *passam de ano sem saber nada.*

Para Vigotski (2012a), a condição necessária para a formação do homem está em outra via: nos processos de formação da sociedade ao longo de sua história e cultura, na distinção do homem em relação aos animais, na transformação de suas potencialidades como homem imerso em uma sociedade dada, não acontecendo como uma premissa biológica de forma natural ou adaptativa na relação homem e ambiente, todavia, pela Educação, em um sentido amplo e não restrito a educação escolar, a formação da personalidade e da consciência acontece na relação humana, com o outro que colabora para o desenvolvimento da aprendizagem e de suas capacidades intelectuais e afetivas.

O cérebro do homem transformou-se ao longo de sua evolução biológica para se constituir num órgão social que comporta os traços culturais e históricos de uma determinada sociedade (LEONTIEV, 1978). Assim, no desenvolvimento cultural, ao longo da história, na elaboração e criação de signos para interpretar o mundo ao qual pertencia, o homem criou a linguagem que passou a ser um estímulo artificial da atividade nervosa superior. A linguagem portadora da palavra como um dos estímulos externos em seu significado de signo, representante de um conceito e de uma ideia que desencadeia uma reação do indivíduo como expressão de seu pensamento.

Segundo Vigotski (2012a, p. 83-84, tradução nossa)[11]:

> A outra via é a da investigação psicológica que pressupõe desde o princípio a busca por uma peculiaridade específica da conduta humana que a toma como ponto de partida. Para a investigação psicológica, a peculiaridade específica não somente se enraíza na sua posterior complicação e desenvolvimento, no aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo dos grandes hemisférios, senão, acima de tudo, a natureza social do homem e em seu novo em comparação com animais modo de adaptação. A diferença essencial entre a conduta humana e o comportamento do animal não somente consiste em que o cérebro humano está muito acima do cérebro do cão e que a atividade nervosa superior 'distingue tão assombrosamente o homem dos animais', mas, acima de tudo, no fato de que é o cérebro de um ser social e que as leis da atividade nervosa superior do homem se manifestam e atuam na personalidade humana.

Nesse processo de elaboração de seus significados e emprego de símbolos como signos decodificados em conceitos, um processo artificial e histórico-cultural que nos distingue dos animais, o que interfere no desenvolvimento dos hemisférios cerebrais não são apenas as forças da natureza ou o desenvolvimento biológico do corpo, mas a atividade cultural do homem em sociedade que transforma a reorganização do pensamento primitivo ao pensamento mais elaborado na organização de suas novas conexões com o ato de pensar e de internalizar objetivamente e subjetivamente as suas vivências pela mediação com o meio social e histórico-cultural. Portanto, o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades intelectuais ocorre pelo processo

objetivado da aprendizagem, na unidade da interação com o outro ou com o mundo dos objetos. Enfim, a personalidade estabelece sentidos com suas vivências por um processo psíquico dialético, ao sintetizar e ressignificar novos conceitos, conhecimentos científicos, para a constituição sua consciência e autoconsciência.

Os estímulos que anteriormente foram compreendidos como elementos excitantes de determinada resposta de animais, como gatos, cachorros, pombos, ratos e outros que não possuem sistema nervoso central desenvolvido, deixam de ter sentido quando analisados com os seres humanos em experimentos psicológicos por possuirmos um sistema nervoso central complexo que envolve a história e cultura nos processos dialéticos de aprendizagem em que a atividade mediadora com objetos transforma o sistema funcional em rede neural, portanto, o princípio estímulo-resposta linear do condicionamento reflexo não porta em sua teoria uma explicação ampla sobre o psiquismo humano.

Vigotski (2012a) vai além dos mecanismos fisiológicos do cérebro: compreende os processos psíquicos como produto da história e cultura do homem. O conceito de personalidade incorpora o princípio da significação como manifestação ativa que determina as reações humanas como reguladoras da conduta em vida social, do externo. Na interação social, há a formação do reflexo condicionado.

A ferramenta foi o instrumento que desenvolveu as capacidades intelectuais para a evolução das singularidades do homem. Em sociedade, o trabalho movimenta e motiva a individualidade para o seu

desenvolvimento, segundo os interesses de determinada sociedade contida num certo momento histórico.

> Cada etapa determinada no domínio das forças da natureza sempre corresponde a uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de todos os tipos de agentes. A adaptação ativa requer um fechamento ativo do referido tipo de vínculos, que são impossíveis quando a conduta é puramente natural, isto é, baseada na combinação natural dos agentes. O homem introduziu os estímulos artificiais, conferindo significado a sua conduta e criando com a ajuda dos signos, agindo a partir do externo, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como pressuposto em nossa pesquisa um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio de significação –, segundo o qual é o homem quem forma a partir do externo as conexões no cérebro, o dirige e, por meio dele, governa o seu próprio corpo. (VYGOTSKI, 2012a, p. 85, tradução nossa).[12]

Enquanto no animal há um princípio regulador passivo de reflexo condicionado num plano natural, as conexões cerebrais são condicionadas pela adaptação natural do animal às condições de sobrevivência e reprodução, seguindo assim a teoria de Pavlov para a formação dos quatro temperamentos do animal, conforme o condicionamento do reflexo pela intensidade de seus estímulos positivos ou negativos e das inibições positivas ou negativas.

A atividade e o comportamento do animal são condicionados cotidianamente pelo natural, um condicionamento passivo porque o animal não possui uma história ativa de interferência na transformação da natureza. O animal, na biosfera, em seus nichos ecológicos de forma dinâmica, atua como um agente regido pelas leis naturais por ser a expressão da natureza.

Ao contrário, antes de se tornar homem, nossos ancestrais em sua vida natural passaram por essas etapas passivo-naturais, ou seja, um tempo histórico foi necessário para a transformação do homem natural em homem social cultural.

Pavlov (1970, p. 210) desenvolve a sua teoria dos reflexos no sentido de "fragmentar o funcionamento geral dos organismos em diferentes atividades particulares, relacionando-as, ao mesmo tempo, tanto com as influências externas, como com as internas, e torna a reuni-las entre si".

O conceito de personalidade não é desenvolvido em sua teoria, entretanto, aborda-o como o comportamento regido como produto da teoria clássica do temperamento de Hipócrates, da formação dos reflexos condicionados, dos processos de inibição, dos processos de excitação e das correlações do organismo com o meio ambiente para formarem conexões de atividade do aparelho nervoso. Portanto, definindo funções específicas de integração dessas informações percebidas pelos órgãos sensoriais, ao formar o reflexo condicionado, é estruturado seu comportamento em resposta ao estímulo e indica sua relação individuo com o ambiente.

Uma consequência desse pensamento de Pavlov na educação escolar, e que não podemos desprezar como relevante para a aprendizagem, diz respeito ao princípio do reflexo condicionado. Há métodos de ensino, das escolas tradicionais, que sustentam que o aprender necessita da memorização, decorar fatos e utilizar a memória para reproduzir conteúdos.

Nesse método da exaustão, a efetiva aprendizagem ocorre como sinônimo de memorização, um indicativo de que aquele aluno é inteligente. Entretanto, o cérebro quando opera como uma máquina de calcular ou de reproduzir conceitos diminui as potencialidades humanas. Muitos professores em suas práticas de ensino atuam nessa lógica de condicionamento de reflexos, que sustenta a reprodução como meio de aprender.

Portanto, o treinamento de fazer uma determinada tarefa como atividade reprodutora cria um hábito e um aperfeiçoamento do seu fazer, nesse sentido de treinamento, a exaustão de se realizar uma determinada tarefa leva a sua perfeição para criar algo semelhante.

Em outros casos, poucos casos, ao aprender resolver problemas ocorre à criação de algo novo e diferente do anterior, uma contradição que não podemos deixar de evidenciar. Partindo de processos da atividade reprodutora consegue-se a sua superação para se tornar uma atividade produtora e criativa.

O sujeito ao não aceitar o condicionamento de seu pensamento como forma moldada em sua aprendizagem de treinamento, como única

via de se realizar uma determinada tarefa, deixa de ser uma atividade reprodutora quando o sujeito se apropria do conhecimento e faz questionamento desse padrão metodológico de reprodução, portanto, há o salto e superação de sua aprendizagem ao deixar de ser um autômato e se tornar um criador de ideias, técnicas, conhecimentos e de paradigmas.

2.2 A Psicologia Reflexológica de Bechterev

A Escola de Bechterev formou outra matriz da psicologia soviética conhecida como Reactologia. "Vladimir Mikhailovich Bekhterev foi um neurocientista russo inovador, extraordinário no estudo, diagnóstico e pesquisa nas áreas da neurologia, psicologia, morfologia, fisiologia e psiquiatria" (MARANHAO FILHO; MARANHAO; ENGELHARDT, 2015, p. 1). Bechterev foi o fundador da Psicologia Objetiva "uma doutrina estritamente objetiva da atividade correlativa humana, construída sobre a base da dialética materialista e utilizando métodos de conhecimentos biológicos e sociológicos" (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 66).

Bechterev, em 1904, esboçou o plano da psicologia objetiva no intuito de ir além das concepções de seu tempo, como um produto da sua experiência e dos estudos na área neurológica. A Reflexologia como metodologia científica de seu tempo serviu para apresentar uma síntese sobre a personalidade humana e suas correlações com a natureza e

sociedade, uma concepção de mundo que rompia com a psicologia subjetiva (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 33-36).

A psicologia subjetiva, segundo Schniermann (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 67), tem como objeto de estudo a *alma* e a *consciência* pelo método da introspecção, preconizado inicialmente por Wundt no final do século XIX, diferindo do método genético evolucionista da Reflexologia. Bechterew (1913, p. 18) esclarece que devemos renunciar a certos termos da psicologia subjetiva, tais como: "vontade, espírito, sentimento, memória e outros" que estejam correlacionados com os fenômenos *psíquicos* ou *estados da alma*, passando a designar esses fenômenos como processos neuropsíquicos que surgem materialmente das variações fisiológicas "nas vias nervosas do cérebro".

Já a psicologia objetiva tem o intuito de explicar o funcionamento psicológico a partir da materialidade biológica. Os processos fisiológicos do sistema nervoso central são os determinantes do comportamento humano e da formação da personalidade, de modo que a subjetividade, como consequência dos aspectos fisiológicos do processo estímulo-resposta, deixa de ser relevante nessa teoria fundamentada objetivamente pela experimentação científica em seus laboratórios que quantificam por meio de testes os processos reativos de excitação e inibição.

A psicologia nesses moldes porta um caráter de psicologia científica cujo objeto de pesquisa tem como foco central os traços das

correlações biológicas e sociológicas que são comprovadas por procedimentos experimentais em testes psicológicos.

> A psicologia objetiva começa estabelecer a correlação completa do organismo com o mundo externo, independentemente dos fenômenos subjetivos que nós tendemos a atribuir, por analogia com os nossos próprios estados de alma. Para ela não há sensações ou imagens ou ideias. Temos que considerar apenas o processo de excitação e resposta, os traços que eles deixam como vestígios nos centros nervosos, a associação dessas marcas com as novas impressões e determinação destas impressões com o processo reativo por influências mais ou menos distantes.
> Como consequência lógica disto, devemos renunciar a alguns termos elaborados pela psicologia subjetiva, como a vontade, espírito, sentimento, memória, etc. Para designar os fenômenos que geralmente são chamados de 'psíquico' ou 'estados de alma', nós empregaremos, como já dissemos, o termo de processos neuropsicológicos, prevendo que eles representam as variações significativas nas fibras das vias neurais do cérebro. (BECHTEREW, 1913, p. 17-18, tradução nossa).[13]

Em artigo publicado na coleção *Problemas da psicologia atual*[14], Vigotski (1926) considera que "o ato de consciência não é um reflexo, como tão pouco pode ser um excitante, senão que é um mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos".

O método de introspecção não deixa de existir na metodologia de pesquisa da Reflexologia e, nesse artigo, Vigotski de forma muito contundente evidencia as lacunas das teorias da Reflexologia de Pavlov e Bechterev, um dualismo entre os fenômenos subjetivos (psique) e os

objetivos (material), uma crise da psicologia russa de seu tempo em relação a sua objetividade.

Chelpanov (DANIELS; WERTSCH; COLE, 2007) considera que o estudo da fisiologia do cérebro não consegue revelar o funcionamento da mente. O método da introspecção de Wundt precisa ser utilizado com um direcionamento para ir além da abordagem psicológica experimental sobre o funcionamento de processos psicológicos elementares, mas compreender os processos psicológicos superiores como o pensamento.

Esse método é uma técnica experimental criada pelo psicólogo alemão Wilhelm Wundt, na Universidade de Leipzig, em 1879, que prioriza as experiências imediatas para a compreensão da consciência e parte da subjetividade imediata para atuar num dilema da Psicologia, uma crise teórica que ainda continua na atualidade, entre adotar como princípio científico de metodologia os campos de caráter objetivo ou subjetivo.

Em seu rigor científico de procedimento experimental quantificador, Wundt atua nesses dois campos, primeira parte da experiência imediata objetivada que a consciência do observado descreve em sua fala para revelar o que acontece naquele momento com o observado. Em seguida, o observador interfere nessa fala por meio de estímulos que gerem sensações, sentimentos ou emoções, atua na experiência subjetivada do observado para que ocorra a autoconsciência.

Na psicologia experimental, há o controle da situação para obter respostas, no princípio estímulo-resposta, e o experimento investigativo

é conduzido para que os elementos ou as partes da consciência imediata sejam externalizadas pelo observado.

Uma dimensão da crítica que Vigotski fez em relação à Reflexologia diz respeito à investigação subjetiva, na interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, neste caso, uma interação entre sujeitos, o caráter subjetivo não deixa de acontecer quando a investigação toma um rumo experimental e objetivo.

Bechterev, ao investigar as funções psicológicas elementares, do estudo fisiológico ao estudo psicológico, seguindo uma metodologia científica materialista, reproduz procedimentos da Psicologia Experimental para quantificar e analisar o sujeito. Entretanto, a investigação psicológica não acontece de maneira objetiva como queria demonstrar, nos processos fisiológicos são desencadeados pela percepção sensorial.

O significado daquela experiência psicológica de vida, da vivência que o sujeito estabeleceu como aprendizagem, incorporado em sua personalidade. O sujeito interpreta seus signos e símbolos dentro de um processo intelectualizado, via sistema nervoso central, processando as informações de forma seletiva que chegam até esse sistema funcional. Portanto, um conjunto de sensações e estímulos que foram memorizados atua em rede neural para encontrar uma resposta, pela mediação subjetiva com esses objetos constituídos na consciência.

As funções psicológicas superiores processam objetivamente dentro das contradições criadas pelo aspecto objetivo e subjetivo uma

determinada maneira de ação no indivíduo, uma possível resposta para aquele instante que pode ser um padrão de conduta ou uma expressão da personalidade.

Assim, podemos perceber que, na tese da nova Psicologia, a introspecção assume outro significado, diferente da psicologia experimental que busca inferir sobre as funções psicológicas elementares ou primitivas, seu objeto de estudo é amplo e integral, a nova psicologia não pode abandonar ou rejeitar a unidade subjetiva-objetiva. Vigotski, em sua metodologia científica, busca aperfeiçoar os instrumentos de análises psicológicas, para assim superar os fenômenos fisiológicos explicativos da psicologia objetiva de Bechterev.

Como compreender o termo *reflexo inibido*? Um conceito que poderíamos entender, na lógica de Bechterev, como processos neuropsíquicos de excitação e inibição que ocorrem no cérebro sem uma correlação motora do organismo, um arco reflexo interrompido e sem ação externa do tipo motora, sendo que na imobilidade motora acontece o pensamento como fenômeno da psique.

Entretanto, se observarmos o comportamento de um estudante em atividade de estudos ou de quem está realizando uma atividade intelectual, perceberemos que há atividade motora do corpo pelos gestos das mãos, dos pés, dos ombros, da fisionomia ou outros desencadeados pelo ato do pensamento; logo, o pensamento não pode ser um reflexo inibido que impede movimentos do corpo quando estamos em atividade intelectual e nos paralisa totalmente.

Assim, a inibição da vocalização pelo ato de pensar não pode ser interpretada como um reflexo inibido do pensamento, como pensa Bechterev, ao retirar-se a consciência como expressão do pensamento e tornando-a um reflexo inibido.

> V. M. Bechterev (1923) disse repetidamente que, desde o ponto de vista Reflexológico, a investigação subjetiva somente é admitida quando realizada em si mesma. No entanto, o interrogatório do sujeito é precisamente necessário do ponto de vista da integridade da investigação reflexológica. Na verdade, o comportamento do sujeito e a fixação nele de novas reações reflexas são determinados não somente pelas reações (manifestas, completamente acabadas, aparentes e claramente perceptíveis), mas também por reflexões não manifestadas externamente, semi-inibidos, interrompidos. Bechterev mostra após I. M. Sechenov, que o pensamento não é outra coisa que um reflexo inibido, conservado, um reflexo interrompido em dois terços de sua parte, concretamente no pensamento com palavras, que é o caso mais frequente do reflexo verbal reprimido. (VYGOTSKI, 2013, p. 7, tradução nossa).[15]

Na Psicologia Objetiva, o termo *consciência* é visto como algo subjetivo por não haver uma explicação materialista para a sua compreensão. Assim, por não ter uma fundamentação fisiológica de seu funcionamento, Bechterev justifica em sua doutrina a exclusão do problema da consciência. Por considerar a psique como reflexo inibido, o termo *consciência* também é um problema para a compreensão materialista do homem.

A metodologia de pesquisa de Bechterev retira o mecanismo de compreensão do “Eu” alheio a partir da subjetividade do pesquisador. Nessa lógica, o conceito de personalidade não tem relação com a consciência ou com a subjetividade, isto é, a personalidade é um produto dinâmico das reações que ocorrem nas ligações nervosas do sistema nervoso central num *processo de revivescência* que a memória guardou como resultado da percepção das impressões do mundo externo, convertendo-se em traços psicofisiológicos.

Na explicação da Reflexologia sobre a totalidade do comportamento do homem, a exclusão do termo *consciência* foi apresentada no livro *A Psicologia Objetiva*. De acordo com essa obra, a vida psíquica é uma forma consciente e não exclusivamente subjetiva ou conduzida pelo inconsciente, formulando assim uma solução para o problema da consciência na doutrina de Bechterev, retomando para a psicologia objetiva as tendências filosóficas positivistas que consideram o homem como uma máquina biológica em funcionamento.

Nesse enfoque objetivista e materialista, a consciência é um conceito subjetivo que não tem uma localização específica no cérebro. Assim, como analisar cientificamente a funcionalidade de uma estrutura fisiológica que não existe? Para um problema que gera contradições em suas explicações, na dicotomia objetivo e subjetivo, a exclusão da consciência foi a melhor maneira encontrada por Bechterev para fundamentar sua doutrina científica experimental.

O problema da consciência existe para os acadêmicos da Reflexologia, como Pavlov e Bechterev, tratados pela exclusão, pois

geram a contradição interna de suas teorias ao ressaltar as lacunas de suas explicações científicas. Há uma crise na psicologia objetiva por não considerar o caráter subjetivo do psiquismo humano.

> EXCLUSÃO DO PROBLEMA DA CONSCIÊNCIA. Repetidas vezes temos dito que o estudo da vida psíquica não pode ser puramente subjetivo. Subjetivamente captamos uma parte dos processos neuropsíquicos que ocorrem em nosso organismo, os chamados conscientes; os outros, subconscientes ou inconscientes, escapam da introspecção. Quando falamos ou escrevemos, quando executamos movimentos complexos, estamos longe de perceber tudo o que entra no mecanismo desses atos; na realidade, somente somos conscientes do ato terminal. (BECHTEREW, 1913, p. 15, tradução nossa).[16]

Vigotski indaga a respeito da posição de Bechterev sobre a exclusão da psique:

> É possível, nos perguntamos, excluir o estudo daqueles fenômenos que atingiram o seu máximo desenvolvimento nos processos mais complexos de atividade correlativa, nessa ciência que faz exatamente essa atividade correlativa como objeto de estudo? Mas Bechterev não deseja uma psicologia subjetiva, senão que a delimite como Reflexologia. Porque é evidente que aqui cabe adotar uma das duas seguintes alternativas: 1) ou explicar a totalidade da atividade correlativa sem a psique – fato que reconhece Bechterev –, em cujo caso, esta última se converte em um fenômeno colateral, o que ele nega; 2) ou que a explicação resulta em ser impossível, em cujo caso se deve admitir a psicologia subjetiva, delimitada pela ciência comportamental, etc. (VYGOTSKI, 2013, p. 16).[17]

A dicotomia entre a consciência e o comportamento, segundo Vigotski (2013), opção posta como alternativa metodológica de ciência psicológica apresentada por Bechterev, desconsidera a unidade das relações estreitas entre a subjetividade e a objetividade.

Na abordagem científica de Bechterev, o qual considera a atividade correlativa de natureza biológica neuro-fisiológica separada da psique, assim, o psíquico não existe como essência imaterial, mas, como produto de fatores psico-fisiológicos, o que implica em um equívoco teórico e experimental para o estudo das interações psicológicas. Portanto, ao desconsiderar os processos mentais como um conjunto de funções superiores e inferiores constituintes do sistema psicológico torna fragmentada a unidade afetivo-cognitiva.

Vigotski (2013) aponta uma contradição tanto em Pavlov quanto Bechterev, por manter uma posição dualista em relação aos fenômenos subjetivos da psique e os objetivos das vias nervosas. Na psicologia experimental de Bechterev, o método da introspecção não é aceitável por estudar a psique; mas, ao valorizar e padronizar os seus métodos objetivos e rigorosos de procedimentos específicos de investigação reflexológica, a Reflexologia reconhece que há uma coincidência com os resultados de outros métodos de ordem subjetiva da psicologia.

Como vimos anteriormente, o método da introspecção adotado por Wundt tem aplicação para os processos psicológicos elementares na análise dos fenômenos imediatos. Para Vigotski, há necessidade de aperfeiçoar esse método para ser aplicado como instrumento psicológico, um duplo sentido de uso, primeiramente no intuito de

analisar os processos psicológicos superiores. Como consequência dessa intervenção e interação, provocaria na autoconsciência do sujeito a reformulação de seus conceitos sobre um determinado assunto.

> Em resumo, duas ciências que têm o mesmo objeto de análise: os comportamentos humanos, que utilizam os mesmos métodos, continuam, no entanto, não obstante, sendo duas ciências diferentes. O que os impede de fundir-se? Fenômenos subjetivos ou psíquicos, repete aos quatros ventos os reflexologistas. E que consistem esses fenômenos subjetivos: o psíquico?
> Entre os possíveis enfoques sobre esta questão – que é decisiva –, a Reflexologia adota uma posição do mais puro idealismo e dualismo, cuja denominação correta seria de idealismo a inversa. Para Pavlov trata-se de fenômenos sem causa e que não ocupam lugar; para Bechterev, carecem de alguma existência objetiva, já que só podem ser estudados dentro de si mesmos.
> Mas, tanto Bechterev como Pavlov sabem que esses fenômenos regem nossas vidas. (VYGOTSKI, 2013, p.17).[18]

Para Vigotski (2013), o papel do significado, que é o próprio signo, possui um sentido que forma parte do significado. A consciência é um conjunto com estrutura semântica, a fala então é um correlato da consciência, por meio da qual há o encontro de consciências que nas relações interfuncionais determinam seu significado; mas a estrutura dos significados, que vem a ser uma generalização, configura a estrutura da consciência como sistema. A consciência se caracteriza pelos sistemas estáveis.

> *Como surge a generalização? Como varia a estrutura da consciência?*
> Ou bem: o homem recorre ao signo, e este produz todo significado, bem os significados provêm da consciência. Não é este último o que ocorre.
> As relações interfuncionais determinam o significado = a consciência, a atividade da consciência. A estrutura do significado vem determinada pela estrutura da consciência como sistema. *A consciência está estruturada como sistema.* Os sistemas estáveis – caracterizam a consciência. (VYGOTSKI, 2013, p. 129, grifos do autor, tradução nossa).[19]

Para Rubinstein (PAYNE, 1968, p. 137), o termo *estável* assume outro significado, tem relação com a personalidade formada em diferentes níveis, não de maneira individual, mas que inclui as características adquiridas ao longo da vida de modo mais ou menos variado pela ontogênese e mais ou menos estável pela filogênese, que é a estrutura do sistema nervoso comum a todos os homens. Contudo, há características que são comuns a grupos étnicos, como a estrutura fonética de uma linguagem nativa. Há outras características incorporadas na personalidade, de forma instável, como um produto social que transforma a individualidade de acordo com suas necessidades e motivos, mesmo que pertença a um determinado grupo social.

A teoria histórico-cultural, como em outras teorias, requer uma metodologia de investigação, procedimentos, doutrinas, posições ideológicas, um grupo de colaboradores e técnicas para objetivar seu trabalho como uma ciência. Mesmo a ciência experimental, de procedimentos empíricos, se possível, confrontará a teoria com a prática

experimental, abstraindo do concreto um paradigma para se constituir como epistemologia capaz de produzir conhecimento científico.

A nova psicologia proposta por Vigotski requer métodos de investigação psicológica, um método resgatado foi a introspecção como instrumento válido, por assumir outro sentido que vai além do referencial da psicologia subjetiva ou da psicologia objetiva.

Por outra via explicativa segue Vigotski (2012a). Para ele, o ato de introspecção possui significado diferente da velha para a nova psicologia.

> As diferenças entre a velha e a nova psicologia, assim como entre algumas tendências da nova psicologia, repetimos, enraízam-se na compreensão desse princípio, no conteúdo que encerram tais palavras, no papel que desempenham os estímulos e as reações no experimento. Alguns psicólogos consideram que a relação entre o estímulo e a reação é o objeto mais imediato da investigação; a reação para eles é um processo puramente objetivo, semelhante a todos os demais processos da natureza. Para outros, o estímulo e a reação constitui o marco exterior que brinda as condições para o experimento psicológico, às vezes como sintomas de processo interno e identifica plenamente a própria reação como objeto de investigação psicológica, com o processo psíquico interno ou a vivência que se investiga. (VYGOTSKI, 2012a, p. 51, tradução nossa).[20]

Nos procedimentos dos métodos científicos das Escolas acadêmicas de Pavlov e Bechterev, por conta da inflexibilidade metodológica, há uma rigidez para a obtenção de dados e análises. Assim como acontece em outras Escolas, a formalidade científica se converte

em doutrina científica que legitima as investigações e o trabalho desenvolvido por um determinado grupo de pesquisadores.

> Em um caso, tais relações e nexos se interpretam como associações de quaisquer elementos, unificados sumariamente graças a uma coincidência puramente externa no tempo; em outro, se destaca em primeiro plano o estudo desses nexos e relações como formações ou estruturas em processos íntegros que irão considerar-se precisamente como íntegros, que determinam o papel e significado das partes. (VYGOTSKI, 2012a, p. 52, tradução nossa).[21]

A nova psicologia de abordagem histórico-cultural busca a compreensão do homem concreto, uma integração dos aspectos constituintes da unidade psicológica do ser humano.

Consideram-se os estudos realizados anteriormente como aportes teóricos necessários, pontos de partida, para superar as contradições internas de suas teorias.

> Seguindo com o tema, no marco da psicologia empírica, podemos falar com toda legitimidade de dois tipos distintos de experimento segundo o objetivo fundamental e o enfoque metodológico que se fixam para a investigação: num caso o experimento se planeja como tarefa ao provocar e representar um processo psíquico com o fim de estudá-lo adequadamente; em outro, seus objetivos são postos de manifestos com as relações reais causais ou genéticas de um ou outro processo, pela via causal-dinâmica e das ciências naturais. No primeiro caso, a introspecção desempenha o papel principal; no segundo, o experimento sobre a atividade pode, em

> princípio, prescindir por completo da introspecção ou destiná-lo a um papel secundário. Mas sob um ou outro tipo de experimento temos o mesmo esquema geral, ainda em alguns casos o lugar da reação o ocupe a vivência, enquanto que em outros seja a atividade a que ocupa esse lugar. Nem podemos silenciar outra divergência fundamental, na concepção da natureza do experimento psicológico que a princípio hoje começa a perfilar-se na nova psicologia: a diferença entre as concepções mecanicistas e estrutural das relações e vínculos de estímulo e reação. (VYGOTSKI, 2012a, p. 52, tradução nossa).[22]

A introspecção tem um duplo significado para a pesquisa psicológica enquanto mediado pelo observador. Primeiro, a relação objetiva entre os reflexos está condicionada ao princípio da lei de formação dos reflexos condicionados de Pavlov. Os reflexos não manifestados como a fala interior silenciada podem ser excitantes para a fala verbalizada pelas palavras, formando o reflexo completo pela psique que processa o conjunto de informações num sistema que opera em conjunto com as funções psicológicas superiores. Segundo, o excitante anterior desencadeia as próximas formações dos reflexos completos enquanto fenômeno subjetivo. Dessa forma, a psique não pode ser um reflexo inibido, um fenômeno subjetivo que desencadeia os fenômenos objetivos, muito menos pode se deixar de lado o problema da consciência como constituinte da formação do ser e de sua personalidade.

As perguntas realizadas pelo pesquisador não estão à procura de reflexos ocultos; a mediação realizada pelas perguntas tem um papel excitante da própria consciência do entrevistado, um momento em que

ambos estão conscientes nessa relação que forma um sistema de reflexos a cada pergunta como um novo excitante. Essa metodologia de pesquisa desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria assumiu vários nomes: método experimental genético, método instrumental, método histórico-genético e método da dupla estimulação. Assim, o método da dupla estimulação reflete o princípio das funções psicológicas superiores que surge, num primeiro momento, na dupla inter-relação de troca colaborativa em nível interpsicológico entre pesquisador e sujeito ativo e, num segundo momento, em nível intrapsicológico como processo de interiorização (ENGESTRÖM, 2007, p. 363-366).

> Interpretado deste modo, o relato do sujeito não constitui de modo algum um ato de introspecção que vem para levar sua gota de amargura para o barril de mel da investigação científica. *Não se trata de introspecção*. Nem o sujeito adota de forma alguma a posição do observador ou nem ajuda o pesquisador a encontrar reflexos ocultos. O exame é mantido até o fim como objeto da pesquisa, mas tanto nele quanto no próprio relato se introduzem mediante as perguntas algumas variações, transformações, que introduz um novo excitante (uma nova pergunta), um novo reflexo que aporta elementos de juízo sobre as partes não esclarecidas das perguntas anteriores. É como submeter o experimento a um duplo objetivo. (VYGOTSKI, 2013, p. 10, grifo do autor, tradução nossa).[23]

O problema da consciência na teoria histórico-cultural de Vigotski não se restringe a uma psicologia objetiva ou a uma psicologia subjetiva, visto que ao longo da vida do sujeito a consciência se desenvolve como função singular do desenvolvimento da formação filogenética e

ontogenética, ou seja, o desenvolvimento do sujeito social ocorre por vias que são determinadas pelos processos histórico-culturais.

> Mas também a própria consciência ou a tomada de consciência de nossas ações e de estados devem ser interpretadas como um sistema de mecanismos transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente em cada momento consciente. Quanto maior for o ajuste que qualquer reflexo interno na qualidade de excitante provoque uma nova série de reflexos a partir de outros sistemas e transmitido a outros sistemas, mais capazes seremos de nos render a nós mesmos de nossas sensações, de comunicá-las aos outros e de vivê-las (senti-las, colocá-las em palavras, etc.). Render conta significa transferir reflexos para outros. O inconsciente psiquicamente fundamenta-se na existência de alguns reflexos que não transmitiram a outros sistemas. Podem acontecer graus de consciência – isto é, que há interações entre sistemas dentro dos mecanismos de reflexo que atua – de diversidades infinitas. A consciência de suas próprias sensações não significa outra coisa que de fato atuam como objetos (excitante) de outras sensações: a consciência é a sensação das sensações, assim como as simples sensações são a sensação dos objetos. Mas precisamente a capacidade de reflexo (sensação do objeto) de ser um excitante (objeto da sensação) para um novo reflexo (nova sensação) converte esse mecanismo de consciência em um de transmissão de reflexos de um sistema a outro. (VYGOTSKI, 2013, p. 10, tradução nossa).[24]

Logo, a formação do pensamento e da linguagem desenvolve as funções psicológicas superiores de diferentes modos, diversos sentidos surgem da interpretação dos significados e conceitos como realidade e concepção de mundo. Este é outro problema, a concepção de mundo, a

ideologia e as representações assumidas como motivos para ser um sentido de vida e projetar uma personalidade para o outro.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a formação da psique, o pensamento e a consciência concretamente são as bases da constituição da unidade psicológica do ser humano, que integra tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos, partindo da filogênese para a ontogênese do desenvolvimento psicológico humano.

Pavlov, quando formula e explica objetivamente a teoria dos temperamentos, coloca-nos em confronto com uma psicologia objetiva que segue os conceitos da fisiologia. Mas, por outro lado, deixa claro que há graus de envolvimento dos estados excitantes e inibidores para ocorrer à interação fisiológica; contraditoriamente, torna-se um fenômeno subjetivo da personalidade como expressão de um estado de consciência. Nesta visão, portanto, a personalidade se forma de maneira a se constituir de uma unidade coesa, em elementos de natureza psicológica, que atuam independentemente um do outro. O sistema funcional opera em sintonia compassada que integra suas partes de tal maneira a ocorrer um conjunto composto de um sistema funcional de processos de suas funções psicológicas.

> Quando a Reflexologia exclui os fenômenos psíquicos do círculo de suas investigações como algo que não é de sua competência age como a psicologia idealista, que estuda a psique suprimindo de todo os demais, como um mundo fechado em si mesmo. Na verdade, raramente há excluído a psicologia de seu âmbito o aspecto objetivo dos processos psíquicos e não há um aspecto sólido fechado no círculo da vida interior,

> como se fosse uma ilha desabitada do espírito. Os estados subjetivos – isolados do espaço e de suas causas – não existem por si mesmos. E, portanto, não pode existir a ciência que os estude. Estudar o comportamento da pessoa sem a psique, como quer a Reflexologia, é tão impossível quanto estudar a psique sem o comportamento. Não é possível, portanto, haver um espaço para duas ciências distintas. E não é preciso ser muito perspicaz para perceber que a psique é essa mesma atividade correlativa, que a consciência é uma atividade correlativa dentro do próprio organismo, dentro do sistema nervoso: a atividade correlativa do próprio corpo humano consigo mesmo. (VYGOTSKI, 2013, p. 18, tradução nossa).[25]

Ao conceito de atividade correlativa Bechterev engloba as diversas atividades humanas em "suas ações, linguagens, expressões, gestos e atos chamados instintivos ou (para ser mais exato) manifestações orgânicas hereditárias" (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 44). Devem-se conectar objetivamente as atividades humanas com as influências externas e internas, de forma livre das análises subjetivas e das analogias realizadas pelo pesquisador para determinar os atos do comportamento e as leis que regem as suas manifestações a partir dos estímulos exteriores. Essa linha de pesquisa segue o estudo científico-natural, correlacionando o indivíduo e os seus fatores ambientais do meio físico, químico, biológico com o meio social (meio externo) (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963).

Segundo a psicologia reflexológica de Bechterev, o reflexo associado constitui a formação da psique como fator criador da individualidade, na transformação fisiológica do organismo pelas reações

resultantes de estímulos específicos do meio ambiente com as condições internas. A atividade humana correlativa surge como uma forma adquirida pela experiência individual no desenvolvimento histórico de sua forma natural (filogêneses) a outra evoluída pelas leis sociais como conduta humana (ontogêneses) na constituição do reflexo superior.

Para Bechterev, o reflexo superior se constitui a partir do processo de filogênese, na sua evolução e complexificação do sistema nervoso central. Os processos psíquicos são constituídos da transformação dos reflexos exógenos e endógenos, do reflexo simples (inato ou herdado) que se associa com outros reflexos para a formação do reflexo associado (adquirido) pela experiência na interação com o social e deduzida como realidade concreta.

Assim, objetivamente, Bechterev e seus colaboradores estudam a personalidade humana com um "pé na biologia e outro na sociologia" (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 41). A filogênese e a ontogênese vinculam o desenvolvimento histórico com o estudo de atividades correlativas.

> Ao eliminar a consciência da psicologia nos fechamos de uma maneira firme e definitiva no círculo do biologicamente absurdo. Inclusive Bechterev previne do grande erro que supõe considerar os 'processos subjetivos como completamente supérfluos ou secundários na natureza (epifenômenos), uma vez que sabemos que tudo o que é secundário se atrofia e é destruído, enquanto a nossa própria experiência nos diz que os fenômenos subjetivos alcançam o seu maior desenvolvimento nos processos mais complexos de

> atividade correlativa' (Ibid., p. 78).[26] Portanto, devemos concordar que ou é realmente assim, caso em que é impossível estudar o comportamento humano e as complexas formas de sua atividade, independentemente da sua psique; ou não é assim, caso em que a psique é um epifenômeno, um fenômeno secundário, já que tudo se explica sem ela, por isso temos um absurdo psicológico. Não cabe uma terceira possibilidade. (VYGOTSKI, 2013, p. 42, tradução nossa).[27]

Nesse trecho, Vygotski (2013) nos diz que Bechterev comete um absurdo psicológico ao retirar o conceito de "psique" do estudo psicológico, de modo que os processos subjetivos são suprimidos ao reduzir o comportamento humano aos fenômenos biológicos. Na concepção da Reflexologia, o cérebro opera na lógica dos reflexos condicionados, ou seja, um reflexo que atua num grupo de reflexos para gerar uma reação como fenômeno desses reflexos. A concepção de que o comportamento seria o somatório desses reflexos na integração do grupo de reações inatas com as reações condicionadas, na concepção de Bechterev, considera a consciência ou a psique humana não como parte da categoria principal do comportamento do homem, mas como um processo secundário quando em atividade correlativa.

O comportamento do animal, segundo Vigostki (2013, p. 45), é composto "por dois grupos de reações: os reflexos inatos ou não condicionados e os adquiridos ou condicionados". Portanto, o extrato biológico tem uma correspondência hereditária de filogênese com a espécie, enquanto a experiência adquirida tem uma relação de ontogênese com a experiência particular do indivíduo nas interligações

de novas conexões na construção do mecanismo do reflexo condicionado na concepção de Pavlov (VYGOTSKI, 2013).

O comportamento humano segue outra forma de garantir o seu próprio desenvolvimento da espécie, não de forma passiva, mas sim de forma ativa. Vigotski (VYGOTSKI, 2013, p. 46) elabora o conceito de experiência duplicada a partir da explicação de Marx sobre as diferenças das operações executadas por uma aranha ao realizar a construção de sua teia e a do mestre de obras ao executar uma construção. O homem não atua de forma adaptativa como os animais o fazem passivamente na natureza numa atividade instintiva. O comportamento humano se desenvolveu de forma complexa e ativa como produto histórico e social de sua adaptação na natureza.

A consciência e a imaginação do homem idealiza e projeta utilizando símbolos com seus signos, relações entre si adquiridas anteriormente em suas experiências históricas e sociais para compor em sua mente a consciência. Assim, resulta em uma estruturação complexa da significação dos signos e da elaboração do que se vai realizar como produção subordinada a sua vontade para uma finalidade. O comportamento humano apresenta o mesmo mecanismo da consciência que “deve ser considerado como um caso particular da experiência social” (VYGOTSKI, 2013, p. 58) e que é o regulador da reação do comportamento humano, de forma cíclica, como autorreguladora do comportamento humano que reflete a consciência e modifica a personalidade conforme sua interação social e histórico-cultural, ou seja, a sua vivência e pertencimento a uma classe ou subclasse da sociedade.

Por outro lado, quando afirma que na interação com os outros indivíduos há uma expansão da esfera individual, a personalidade se constrói nas relações sociais ocorridas em experiências passadas desde a sua infância, portanto, não pela espontaneidade do acaso ou de algo pronto e inato. Bechterev, ao retirar a consciência de sua teoria, tem um problema não resolvido, mesmo que considere que os traços de mecanismos das reações orgânicas são os reguladores das atividades neuropsicológicas em núcleos internos para guardar informações sobre processos anteriores.

> Assim, as reações pessoais não estão relacionadas com a natureza, nem com a força do excitante. Elas se encontram reguladas pela revivescência de processos anteriores, ou seja, por fatores internos que lhes dão uma aparência de espontaneidade.
> De fato, a ação pessoal não é de todo espontânea.
> A sequência dos traços cerebrais apresenta um fator ainda mais constante do que as excitações que vêm de fora. Ela não leva muito tempo para formar um núcleo interno de atividade neuropsicológica, como reguladora que intervém principalmente nos processos reativos. Isso faz com que a atividade pessoal se distinga dos fenômenos previamente estudados não pela sua espontaneidade, mas por sua maior independência do mundo exterior.
> Com o passar da existência isolada para a vida comum, a esfera pessoal do indivíduo é consideravelmente expandida. Os traços de reações orgânicas são adicionados com os traços da interação com outros indivíduos, os quais formam uma nova parte da esfera pessoal. Poderia ser chamado de esfera social de personalidade. (BECHTEREW, 1913, p. 446, tradução nossa).[28]

Entretanto, a não utilização do termo consciência por Bechterev, como o agente regulador dos processos anteriores ou mediador das experiências pessoais para ampliar sua própria realidade individual na interação social, deixa lacunas na explicação do conceito de formação da personalidade em sua teoria.

Para Bechterev, a personalidade é um resultado das experiências pessoais na esfera social, influenciadas pelos mecanismos anteriores de inibição aos estímulos adquiridos nessa interação com o mundo externo. Na revivescência objetiva dessas experiências, há a formação da ordenação de reações que ocorreram nos processos de diferenciação e nos processos de síntese. Dessa maneira, a personalidade é um produto das experiências humanas que foram se estabilizando qualitativamente conforme sua trajetória de vida nas atividades correlativas constituintes dos vários campos do conhecimento humano, formando um sistema de reflexos e traços do sistema nervoso central (BECHTEREW, 1913, p. 473).

O equívoco de Bechterev foi desconsiderar o aspecto subjetivo da consciência como parte integrante do sistema nervoso central. Vigotski em sua crítica evidencia que o materialismo por si só não consegue superar as correntes filosóficas positivistas, ao entender o homem como uma máquina biológica automatizada.

3 A PSICOLOGIA MARXISTA SEGUNDO K. N. KORNILOV

Konstantin Nikolayevich Kornilov, nascido no ano de 1879 e falecido em 1957, foi um importante psicólogo para o desenvolvimento da psicologia marxista Soviética dos anos 1920. Antes dele havia duas tendências na psicologia soviética: as escolas subjetivistas empíricas e as metafísicas (PAYNE, 1968).

> Para alguns, Konstantin Kornilov (1879-1957) era uma pessoa extremamente de mente estreita, malicioso, e anormalmente sensível que atacou seu ex-professor e patrono como um predador e não produziu por si próprio ideias interessantes (Gordon, 1995; Umrikhin, 1994; cf. Lipkina, 1994). Para outros, Kornilov era uma figura de herói que lutou contra as ‘opiniões reacionárias’ de seu professor (Petrovsky, 1984) e, no desenvolvimento de sua reactologia, deu um passo decisivo em direção a uma psicologia Marxista (Yaroshevsky1985). Os fatos são que Kornilov era o estudante favorito de Chelpanov e seu assistente, que, assim como seu professor, trabalhou, por anos, na tradição de Wundt e na escola Wurzburg (Rybnikov, 1994a). No entanto, de 1921 a 1923, e seguindo o exemplo de seu colega Blonsky, Kornilov fez uma rápida conversão ao Marxismo e avançou em sua própria teoria como a nova psicologia Marxista (Nikol'skaya, 1994; Van der Veer e Valsiner, 1991). (DANIELS; WERTSCH; COLE, 2007, p. 41, tradução nossa).[29]

Para a fundamentação da psicologia marxista, Kornilov partiu da compreensão das premissas metodológicas dos ensinamentos “de Marx, Engels, Plejanov e Lênin, sobre os quais construiu a psicologia marxista” (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 77). As premissas teóricas dos autores citados formaram as bases para a construção de sua teoria de Psicologia Marxista, em um embate contra as escolas da psicologia reflexológica de Pavlov e da psicologia objetiva de Bechterev.

Leontiev (1983, p. 13) afirma que originalmente o intuito de criar uma psicologia marxista era de ter uma posição crítica ideológica em relação à filosofia idealista que envolvia a psicologia. Uma psicologia marxista fundamentada em conceitos do materialismo dialético de Marx. Posteriormente, as ideias desenvolvidas por Lênin formaram a base para uma psicologia russa. K. N. Kornilov, em seu trabalho inicial para conceituar e formular as teses de uma Psicologia Marxista sob o olhar do materialismo dialético, faltou incorporar na psicologia o conceito de reflexão, o que, também, encontramos em outros autores além de Kornilov: a tese de que o homem possui em sua formação psicológica uma natureza social como seu produto social. Segundo Leontiev (1983), é ingênuo pensar o homem como um espírito da condicionalidade biossocial do comportamento humano. Deve-se assumir um enfoque histórico da psique como desenvolvimento concreto da consciência, ao ser um reflexo da realidade, da atividade, da conduta e do pensamento que possuem uma natureza sócio-histórica.

Exporemos, sinteticamente, as premissas do materialismo dialético necessárias para a compreensão da psicologia marxista de Kornilov para

a ampliação e compreensão do conceito de personalidade na Teoria Histórico-Cultural.

> O movimento 'Reflexológico' na psicologia não surgiu inteiramente sem uma oposição. Foi submetido a severas críticas por um grupo de psicólogos do Instituto de Psicologia em Moscou encabeçada por K. N. Kornilov. Em uma série de artigos publicados no periódico *Sob a Bandeira do Marxismo*, entre 1923 e 1927, Kornilov acusa repetidamente os Reflexologistas de serem mecanicistas e de desviarem dos princípios do Marxismo. Revendo, em 1927, o progresso que a psicologia soviética tinha realizado nos últimos dez anos desde a Revolução de Kornilov ao cobrar dos psicólogos a responsabilidade de que ainda não estavam suficientemente conscientes de todas as implicações do Marxismo para a sua ciência. De acordo com Kornilov, a psicologia marxista deve ser: (1) materialista, (2) determinista, (3) dialética. Enquanto todos os psicólogos soviéticos tinham aceitado as duas primeiras condições – materialismo e determinismo –, muitos psicólogos ainda estavam se recusando a aceitar os princípios da dialética. Assim como os cientistas naturais foram divididos em 'dialéticos' e 'mecanicistas', os psicólogos também tendiam a ser ou dialéticos ou extremos objetivistas na sua concepção de psicologia e comportamento humano. (PAYNE, 1968, p. 41, tradução nossa).[30]

Os princípios metodológicos de pesquisa do materialismo dialético utilizam procedimentos da pesquisa empírica para analisar o que há de concreto e fornecer os dados quantitativos e da pesquisa qualitativa para formular a síntese teórica sobre o objeto de estudo, partindo de teses conhecidas para buscar a contradição e de situações que contradigam a uma tese já estabelecida. Assim, apresenta uma hipótese de

argumentação, ou seja, a antítese surge como uma nova tese e, na elaboração das sínteses dessas novas descobertas, outras teses substituem as anteriores.

No método do materialismo dialético, o concreto já foi estabelecido como tese, pela sua transformação em outra tese ou teses distintas, o que indica uma chave para a superação ao compreender os procedimentos metodológicos de pesquisa. “Em todo procedimento metodológico deve haver sempre um elemento de contradição, de superação interna [...]” (VYGOTSKI, 2012a, p. 309, tradução nossa).

Na lógica formal, conhecida como lógica booleana, temos três princípios: “1° A lei da identidade, 2° A lei da não contradição e 3° A lei do terceiro excluído; na operação da lógica formal há o verdadeiro e o falso” (PLEKHANOV, 1907, tradução nossa).

Em Engels ([1966?]), encontramos outra chave para a compreensão do processo da lógica do materialismo dialético. Engels afirma que, ao acontecer a transição de –A para A, de maneira formal e lógica, é possível utilizarmos um operador de negação de – A, logo, – (–A) = A. Assim, nessa lógica, o sinal de negativo significa o oposto de algo, há um dilema que opera nas escolhas para se chegar à tese, com dois caminhos possíveis: o verdadeiro ou o falso.

Mas Engels ([1966?], p. 155) indica outra possibilidade matemática de transformação para de –A se tornar um A positivo, ou seja, na multiplicação desses fatores negativos, teremos como produto outra situação, assim, matematicamente teremos: $- A \cdot - A = A^2$. Outra ordem surge dessa transformação e A^2 é a transformação do – A em A positivo

em outra ordem, uma ordem de dualidade, pois a volta de A^2 para A comporta duas possibilidades de solução ser: – A ou A, uma contradição do ponto de vista da lógica formal.

A lógica formal não admite que "–A = A ou A = – A", mas no processo da lógica do materialismo dialético a contradição significa um movimento que ocorreu na transformação do que tínhamos como premissa.

> Como verdadeira psicologia Marxista, Kornilov propôs seu próprio sistema, a reactologia, que ele concebeu como o estudo das reações do homem aos estímulos e às demandas de seu ambiente. À primeira vista, o sistema de Kornilov não parece diferir da proposta de Bechterev e Pavlov. Como este último, Kornilov sustenta que o principal objeto de estudo psicológico deve ser as reações externas do homem ao seu meio ambiente. No entanto, a diferença reside no fato de que Kornilov tentou suprimir os fatores subjetivos em consideração ao estudo do comportamento humano. Kornilov foi cuidadoso ao distinguir entre 'reacções' e 'reflexos'; o reflexo é uma 'concepção puramente fisiológica privado de cada conteúdo subjetivo', enquanto a 'concepção de reacções inclui, com os elementos biológicos e formais quantitativos inerentes no reflexo, toda a riqueza qualitativa, de conteúdo ideológico que vai além da concepção de reflexo'. (PAYNE, 1968, p. 42, tradução nossa).[31]

No processo da lógica do materialismo dialético, a negação da negação é a transformação que descreve muitos fenômenos da natureza, e é o salto ou ponto de viragem de um fenômeno que acontece de forma coesa num sistema complexo. Assim, podemos de maneira muito

simplificada dizer que o pensamento empírico opera na lógica formal do tipo estímulo-resposta. Enquanto o pensamento teórico opera em processos da lógica do materialismo dialético, que parte de uma tese para a antítese, pela contradição, nas sínteses das premissas, ocorre uma nova transformação para a superação na elaboração de outra tese.

Uma das premissas do materialismo dialético diz respeito à definição do que vem a ser a matéria.

Kornilov resgata o conceito de Lênin (1977, p. 130): "A matéria é uma categoria filosófica que denota a realidade objetiva, que é dada ao homem por suas sensações, a qual é copiada, fotografada e refletida pelas sensações, enquanto existência independentemente delas". A matéria ou natureza corresponde ao mundo exterior independentemente do surgimento do homem ou de sua consciência, mas se torna uma realidade objetiva quando há uma experiência humana coletiva. A experiência humana coletiva, que, por sua vez, passa pelas necessidades de sobrevivência e de perpetuação da espécie, mas, pelo trabalho dos homens ao realizar as transformações da natureza, o homem deu o salto da vida primitiva para a vida civilizada, um outro processo de transformação histórica e social da sua existência e humanização.

A matéria é o ponto de partida para a compreensão de nossa existência como ser humano histórico, cultural e social. Kornilov (1963) alerta que não podemos confundir o materialismo histórico-dialético com as concepções da metafísica que é chamada de materialismo metafísico do século XVIII.

Na concepção do materialismo metafísico, a matéria é algo pronto e acabado, absoluto por ser um reflexo da perfeição, imutável por sempre existir desta forma por uma determinação sobrenatural, em posição de equilíbrio e imutável.

No materialismo histórico-dialético, a matéria pode ser compreendida em todas as suas dimensões espaciais e temporais, de forma dinâmica, pois a matéria está em movimento, e, por isso, a matéria não pode ser algo pronto, acabado, nem pode ser reduzida a uma particularidade matemática que a determina como modelo quantitativo, ou seja, determinada de forma empírica quantitativa.

"Na verdade, a matéria tem diferentes formatos e formas que são conhecidos apenas em movimento, porque o movimento é a principal forma de existência. " (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 85, tradução nossa).

A psicologia marxista de Kornilov, fundamentada e sistematizada como uma matriz psicológica russa, possui como base os princípios de ser reconhecida como materialista, determinista e dialética. Segundo Payne (1968), entretanto, o enfoque determinista não pode ser confundido com os enfoques positivistas, empíricos e mecanicistas.

No entendimento de Shuare (1990, p. 41), a psicologia dialética de Kornilov "recusou o plano de intenção de negar a existência do subjetivo, da consciência, da psique ou de reduzir a processos fisiológicos, mostrando que a unidade entre eles não significa uma identidade".

De acordo com o marxismo, a psique assim seria um reflexo não passivo da realidade objetiva que existiria de forma independente da consciência.

> Estas considerações teóricas, essenciais e originais para a época em que foram sistematizadas por Kornilov não se viram encarnadas por ele num sistema psicológico adequado. Afirmou que a psicologia dialética deve ser a síntese da psicologia empírica (idealista e subjetiva) e da psicologia objetiva (reflexológica e condutista), sem ver que a soma de duas posições errôneas não dá um resultado correto e que a solução não se encontra na síntese como um agregado, senão na superação dialética de ambas as posições. Como posteriormente já assinalaram Vigotski e outros autores, ao citar os clássicos do marxismo e a compreensão superficial e esquemática dos postulados básicos do materialismo histórico e dialético, conduziram a soluções equivocadas e a princípios profundamente deformados. (SHUARE, 1990, p. 41, tradução nossa).[32]

Na visão de Vigotski (2013) sobre os trabalhos de Kornilov, a metodologia de pesquisa do materialismo histórico dialético é o caminho para a superação das contradições existentes na crise da Psicologia dos anos 1930, isto é, a psicologia marxista está no caminho para fundamentar uma psicologia científica.

> Essencialmente as pedras fundamentais já foram bem colocadas e igualmente traçadas com acerto na via principal, pavimentada durante muitas décadas. São também adequadas ao objetivo e plano geral, e inclusive é correta, ainda que incompleta, a orientação prática que se aprecia nas correntes atuais. Mas a via seguinte, de passos imediatos, no plano de trabalho, sofre de defeitos: se encontra nela a falta de análise da crise e uma correta orientação da metodologia. Os trabalhos de Kornilov são o início desta metodologia, e tudo em que deseja desenvolver de ideias da psicologia e do marxismo estão obrigados a repeti-los para continuar logo o seu caminho. E, como tal caminho, não se encontra nenhuma ideia com uma força comparável na metodologia europeia. Se não se desvia para a crítica e controvérsias; se não cair em uma batalha panfletária, senão que se eleva para a metodologia; se não se dedica a encontrar respostas prontas; se sabe captar as tarefas da psicologia atual, conduz para a criação da teoria do materialismo psicológico. (VYGOTSKI, 2013, p. 392).[33]

Kornilov busca uma psicologia que corresponda com a sua sociedade revolucionária socialista e, pelas vias das leis dialéticas, aprofunda sua teoria do materialismo para ser um reflexo dos fundamentos marxistas, no intuito de pavimentar uma nova metodologia de pesquisa.

Entretanto, da obra *O Capital*, de Karl Marx, e de outras obras marxistas, aprimora a sua teoria sobre a reactologia marxista, deixando para outros seguidores o desenvolvimento de seu trabalho, como Vigotski, Luria, Leontiev e outros psicólogos soviéticos.

> Quanto aos fenômenos da vida social e econômica, os exemplos clássicos da presença da penetração mútua de opostos são os fatos analisados por Marx em *O Capital*: o crescimento da produção e a troca de bens da sociedade capitalista preparam todas as contradições da sociedade contemporânea em classes, a divisão da sociedade em duas classes principais antagônicas, a competição entre os capitalistas, das guerras imperialistas entre os diversos países, e assim por diante. (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 104-105, tradução nossa).[34]

"De qualquer forma, as ideias de Kornilov serviram como importantes catalisadores para o desenvolvimento do pensamento de Vygotsky ao longo desses anos. " (VAN DER VEER; VALSINER, 1998, p. 155). Contudo, Kornilov, ao fundamentar uma Psicologia Marxista, e, ao assumir o Instituto de Chelpanov, influencia a colaboração e a continuidade de seu trabalho em seus professores colaboradores.

Vigotski desenvolve a sua Teoria Histórico-Cultural paralelamente aos trabalhos de Kornilov, incorpora as leis da dialética como meio metodológico de investigação e pesquisa, contribuindo para a formulação original de uma nova psicologia, uma psicologia soviética.

Portanto:

> As leis dialéticas mencionadas acima encontram o seu reflexo também na psicologia. Essa parte da lei que diz que a realidade não é a união mecânica das coisas e de processos separados, mas uma unidade estrutural mais complexa, cujas partes separadas são influenciadas tanto pelo todo, quanto pela ação recíproca com outras partes, encontra a sua completa

> justificação na psicologia. Deve ser claro para nós neste ponto que a personalidade de um homem e o seu comportamento são uma unidade particular, mas, ao mesmo tempo, individual e complicada, e não meramente uma associação mecânica de fatos separados deste comportamento de reações, reflexos, fenômenos psicológicos, ou seja, lá o nome que podemos escolher para denominá-los. E porque a personalidade do homem é uma unidade estrutural, ainda que particular, consideramos que esta personalidade e seu comportamento desde um ponto de vista, como condicionados por causas sociais e biológicas, e de outro, como condicionamento por sua vez atos separados do comportamento desta personalidade. Nisto consiste a extraordinária dificuldade de estudo da psicologia – que a personalidade do homem e seu comportamento estão condicionados por um sistema extremamente complexo de atividades reciprocas, causas e condições, do qual seria tremendamente difícil fazer uma análise ampla. (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 104-105, tradução nossa).[35]

A personalidade humana, segundo Kornilov, é explicada pelas leis da dialética. O fenômeno não pode ser compreendido de forma estática, mas em seu aspecto dinâmico para interpretar os fatores de seu comportamento, seja a partir das reações naturais, seja a partir das reações adquiridas, dos seus instintos ou hábitos, de seu temperamento ou caráter. São opostos cheios de contradições em que a dialética nos ajuda a interpretar de outra maneira para superar uma psicologia metafísica que compreende o homem submetido a uma força que torna a sua natureza humana estática dividida em duas partes autônomas: o *corpo* e *a alma* (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963).

O conceito de personalidade, para a Psicologia de Kornilov, parte do estudo das reações humanas para obter as características quantitativas e qualitativas. Seu método reactológico analisa qualitativamente as principais formas de reação: muscular, sensória, discriminatória, seletiva, reconhecimento e de ordem lógica.

A justaposição desses dados em relação a sua intensidade, velocidade e ao seu tempo de resposta gera um conceito de concentração da energia ao estímulo que se transforma em movimento e seu gasto energético em reações rápidas ou lentas de tendências ativas ou passivas. Esse conceito de balanço energético indica a expressão da psique como manifestação do que se constitui de interno no sujeito, ao agregarmos o conceito de temperamento de Pavlov, compõe um espectro dos esboços e traços necessários para identificarmos a natureza da personalidade, entretanto, não podemos reduzir de maneira exclusiva esses aspectos como os responsáveis para a formação da personalidade.

> A qualidade específica das propriedades inerentes ao indivíduo como unidade qualitativa definida não nos permite considerar a estrutura deste indivíduo como uma simples soma dos elementos que compõem esta estrutura. Dizemos que o todo é maior do que as suas partes tomadas em conjunto, e os representantes da psicologia alemã Gestalt justamente estendem esta fórmula quando dizem que 'qualquer coisa que toma um lugar em qualquer parte do todo está determinada pela natureza interna da estrutura desse todo'.
> Este ponto metodológico nos leva a refutar a concepção puramente mecânica da estrutura da personalidade do homem como uma simples soma de 'emoções', 'reflexos', ou 'reações'. Frequentemente, os

> subjetivistas e os objetivistas incorrem culposamente nesta concepção. Este entendimento fragmentado da estrutura do indivíduo é radicalmente antidialético e deve, portanto, ser descartado. Este é o segundo ponto importante, necessário para a correta compreensão da estrutura do indivíduo.
> Além disso, no estudo da estrutura do indivíduo, devemos levar em consideração as tendências antagonistas do desenvolvimento e do comportamento do indivíduo, interpenetrando e negando reciprocamente e determinando o processo de desenvolvimento do indivíduo.
> Já descrevemos este processo com algum detalhe quando falamos das premissas metodológicas da psicologia. Finalmente, embora reconhecendo que a unidade qualitativa e a integralidade do indivíduo sejam específicas, não podemos considerar o indivíduo como uma entidade autossuficiente, a partir da qual poderiam ser elaborados todos os princípios explicativos da sua existência. Vimos que, na realidade, cada elemento separado é determinado por um sistema complexo de coleções que interagem, e nenhum fenômeno pode, portanto, ser examinado para além dos elementos e por causas a qual se determina. (KORNILOV, 1931, p. 265, tradução nossa).[36]

Simplificando, os fatos da vida criam uma conduta do homem em relação ao seu gasto energético, e a sua atividade mental atua como uma atividade reguladora que reflete no organismo o balanço energético do sistema fisiológico e sistema nervoso central para o surgimento das funções psicológicas em atividade. “Este argumento também antecipa o principal ponto de vista da chamada ‘teoria da atividade’ (p.ex., Leontiev, 1975), que se tornou um lema na psicologia soviética muito mais tarde”. (VAN DER VEER; VALSINER, 1998, p. 131, tradução nossa).

A personalidade, para Kornilov, está em movimento e transformação. A Psicologia Marxista supera as correntes de pensamento idealistas e mecanicistas que atribuem à filogênese a transmissão de geração em geração características inatas como personalidade, inteligência, virtudes, caráter, moral, entre outras que fizeram parte da psicologia experimental.

Os trabalhos de Darwin foram o início de estudos objetivos para a compreensão da filogênese. A evolução das espécies é determinada pelo meio natural e considera que há diferenças na anatomia dos animais que garantem a adaptação e sobrevivência, em contínua evolução de sua espécie. Mas, como os animais adquirem características filogenéticas que preservam uma característica que mantém suas funções psicológicas elementares no meio ambiente? Os animais, apesar de terem um pensamento imediato da ação, um reflexo condicionado para manter a sobrevivência de forma instintiva, espontânea, irracional, emotiva e predatória, não podem ser comparados ao homem.

Qual foi o salto teórico que Vigotski teve ao trabalhar com Kornilov? Sem dúvida foi o de não aceitar o sistema reducionista de Pavlov e Bechterev, também, o de não ignorar os fatores subjetivos no desenvolvimento de sua teoria ao incorporar a história e a cultura como determinantes do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em relação aos macacos – peças-chaves para o entendimento do homem –, além do uso da ferramenta e do cérebro para a formação do pensamento, segundo Marx e Engels (1980c), o que os transformou em homem foi o papel do trabalho.

O trabalho enquanto fator de transformação da sociedade. Assim, quando a ferramenta se transforma em instrumento intelectual para realizar determinada atividade, as técnicas de uso das ferramentas emancipou a condição humana para viver como parte integrante de uma dada sociedade. O processo de desenvolvimento da cultura é realizado pela humanidade por meio de instrumentos e ferramentas como “[...] um aspecto da atividade humana, o trabalho dos homens sobre a natureza. O outro aspecto, o trabalho dos homens sobre os homens [...]” (MARX, 2007, p.39).

Ao promover o desenvolvimento da capacidade intelectual como ferramentas para a transformação da natureza e do homem, o aspecto de estar “sujeito” como verdadeira relação humano de hierarquia a uma determinada ideologia, torna o homem um ser subordinado a vontade de outros. Muitos autores já evidenciaram a luta de classes em seus trabalhos acadêmicos, conforme a nomenclatura adotada em suas teorias, que no interior dos processos de escolarização a aprendizagem como sinônimo de “aprender a aprender” para emancipar a condição de aluno para a de estudante, um dos papéis da educação escolar, ainda, não consegue esse intuito e muito menos o de integrar os alunos com a família e escola para ser uma comunidade escolar.

4 SÍNTESE TÓRICA: A PERSONALIDADE SEGUNDO L. S. VIGOTSKI

Lev Semionovich Vigotski nasceu em Orsha, em 1896, e faleceu em Moscou no ano de 1934. Psicólogo soviético do início do século XX, de nacionalidade bielorrussa, produziu em dez anos muitos artigos científicos para a formação da matriz da Psicologia Histórico-Cultural que fundamenta uma psicologia científica russa não determinística e não reducionista sobre a formação da psique. A Psicologia Histórico-Cultural no desenvolvimento teórico das ideias e trabalhos deixados por Vigotski incorporou os aspectos sociais, culturais e históricos como condições para a compreensão do homem (DANIELS; WERTSCH; COLE, 2007).

Segundo seu colaborador, Luria, os estudos realizados por Vigotski sobre as funções psicológicas superiores abriram caminhos para outras linhas de pesquisas russas. Para Shuare (1990), logo depois das transformações sociais da Revolução de Outubro de 1917, houve um momento de desenvolvimento da psicologia soviética. Na construção de uma sociedade socialista e na superação ideológica de outros pensadores contemporâneos, os pesquisadores russos nesse cenário rico de descobertas e fecundo de produção acadêmica tem como foco de estudo o homem concreto.

> Vigotsky questionou o interesse de se investigar funções psíquicas (memória, atenção, e assim por diante) isoladamente. Tomou como ponto de partida a noção de que a atividade psíquica se desenvolve no processo de refletir o ambiente externo, e que esta reflexão é mediada pela linguagem. Vigotsky realizou importantes pesquisas que modificaram o que já estava estabelecido nas formas em que o mundo real estava conscientemente refletido nos sujeitos portadores de condições cerebrais patológicas. Usou uma série de métodos que lhe permitiu estudar como um ser humano, em diferentes estágios de desenvolvimento, generaliza suas percepções, e para estudar as mudanças concomitantes no significado da linguagem, o principal instrumento de abstração e generalização. Foi, assim, capaz de mostrar como o significado das palavras é perturbado quando há condições patológicas do cérebro (afasia, esquizofrenia), bem como as formas modificadas que o reflexo generalizado do mundo externo assume em casos de desenvolvimento anormal (surdo-mudez, atraso mental). As pesquisas de Vigotsky permitiram-lhe com muito esforço uma descrição das principais características do pensamento, e, mais geralmente, da consciência dos sujeitos que sofrem de doenças do cérebro, e de submeter alguns dos seus sintomas clínicos mais importantes de doenças nervosas e psíquicas para a análise psicológica. Esses estudos foram o início de toda uma série de investigações por psicólogos soviéticos em diferentes áreas de prática clínica e atingiu novos caminhos na psicopatologia soviética (LURIA, 1957, p. 280, tradução nossa).[37]

O conceito de personalidade tem estreita ligação com o comportamento humano e sua conduta, contida numa esfera contextualizada histórica e socialmente, uma sociedade imersa numa cultura herdada que formam os processos de transformação

do homem para a sua humanização e a constituição de sua individualidade.

> A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Todavia, os símbolos externos portadores de conteúdos de uma dada cultura são incorporados na personalidade como signos necessários para a formação do conceito, desses signos que portam significados singulares para si. Num processo de internalização, do externo ao interno, há o desenvolvimento da personalidade.

No manifesto de 1929, e, também, em outros textos das *Obras Escogidas*, Vigotski define a personalidade como uma formação psicológica do mundo externo que nos forma humanos quando em companhia de outros humanos e que tem relações de reflexos, de apropriação do externo para a produção de nossos significados e formação das funções psicológicas superiores. Esse conceito de interiorização adotado por Vigotski foi oriundo da escola francesa de Pierre Janet[38].

Um conceito-chave para compreendermos esse pensamento na matriz da Psicologia:

> Interiorização (do latim *'interior'*) significa, literalmente, a transição de fora para dentro. No uso da psicologia, é um termo que se refere à formação de unidades estruturais-funcionais estáveis da consciência através do domínio das ações externas com objetos e o domínio dos significados dos signos externos (por exemplo, a formação da fala [ou discurso] interno oriundo da fala [ou discurso] externo). Às vezes, é interpretado de forma mais ampla como qualquer domínio de informação, conhecimento, papéis e atitudes. Na sua teoria, Vygotsky escreveu principalmente sobre a formação dos meios internos da atividade mental fora dos significados de comunicação em atividade conjunta. Em outras palavras, Vygotsky utiliza o conceito de interiorização para se referir à formação da estrutura 'sistémica' de consciência (em oposição à estrutura 'significado'). No entanto, a interiorização não constitui por si só a formação das [funções psicológicas superiores] HMF (porque funções espontâneas também são o resultado da interiorização). Para isso, é necessária a intelectualização. Nos trabalhos de Vygotsky, pode-se encontrar os seguintes sinônimos de 'interiorização', ou em crescimento, 'tornando-se interiorizada'. Ele chamou a quarta etapa do seu original esquema de desenvolvimento das [funções psicológicas superiores] HMF 'o estágio de crescimento para dentro'. O termo interiorização muitas vezes faz falta na língua inglesa. É próximo em som e significado de 'internalização', o qual é um tanto quanto carregado de conotações psicanalíticas. (MESHCHERYAKOV, 2007, p. 165, tradução nossa, grifo nosso).[39]

Ampliando esse conceito de interiorização, ao qual é importante para a psicologia, por evidenciar que somos produtos dos reflexos de imagem do meio social, a consciência como estrutura sistêmica da atividade mental intelectualizada desenvolve as funções psicológicas superiores. O processo de interiorização acontece de maneira dinâmica no decorrer das vivências com o outro. A primeira forma de interiorização acontece em nível natural, isto é, na fase dos recém-nascidos até os primeiros passos, sendo que a família em seu meio cultural contribui cooperativamente para as primeiras formações das funções psicológicas elementares no desenvolvimento infantil. Os níveis de interação social, relações interpessoais que implicam uma atividade de comunicação, de forma complexa, interagem com os processos de formação de outras funções psicológicas intermediárias, uma relação intrapessoal que imitam comportamentos e qualidades humanas para compor a sua individualidade. A criança, em cooperação com o adulto e outras crianças, sempre em processo de aprendizagem, incorpora as instruções de conduta e, dialeticamente, as contradições que possam acontecer na formação de seu pensamento.

Entretanto, o corpo biológico não é desconexo do desenvolvimento do psiquismo humano. O pensamento e linguagem desenvolvem as funções psicológicas superiores, no inconsciente para a consciência e seus conceitos são formados ao longo das vivências sob condições históricas, sociais e culturais às quais o sujeito pertence a uma dada superestrutura. Portanto, o processo de desenvolvimento da personalidade não é algo inato ou uma reprodução de características

familiares ou sociais, não é puramente reflexo de uma imagem. O indivíduo em atividade desde a infância está imerso na cultura, cuja interiorização está em atividade mediada simbolicamente com o externo, formando significados e ressignificados para a formação de conceitos, espontâneos ou científicos, pelo processo de escolarização.

> Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo da zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Assim, o papel da escola é proporcionar a imersão de seus estudantes na cultura construída ao longo da história humana.

Outro aspecto da formação da personalidade é o que acontece não de forma determinística ou cronológica, mas evidenciando as transições que possam ocorrer entre os níveis psíquicos no desenvolvimento humano. “As funções psicológicas do ser humano, em cada etapa de seu desenvolvimento, não são anárquicas nem automáticas nem causais, senão que estão regidas, dentro de certo sistema, por determinadas aspirações, atrações (vlechenie)[40], interesses sedimentados na personalidade. ” (VYGOTSKI, 2012b, p. 11, tradução nossa).

Assim, segundo Meshcheryakov (2007), o desenvolvimento psicológico passa por níveis e, consequentemente, desenvolve a formação das funções psicológicas superiores. Sucintamente, descreveremos essas etapas constituintes do desenvolvimento do psiquismo humano.

No início da vida, as funções psicológicas naturais são herdadas geneticamente como processos independentes da consciência e da aprendizagem que atuam no princípio estímulo-resposta. Trata-se de reações aos sinais que geram externa ou internamente no organismo (extrassomáticas ou intrassomáticas) uma ação. Na fase não verbal, começo da aprendizagem das relações humanas de comunicação e expressão, há o desenvolvimento das funções psicológicas primitivas sociais de ordem interpsíquica.

Pelas vivências interiorizadas, objetivamente, pela atividade de mediação com a cultura familiar e os objetos portadores da cultura humana, na fase pré-escolar, a criança expressa o seu pensamento pela fala e pelos rudimentos de esquemas artificiais para explicar o mundo ao seu redor. Nessa fase, as funções psicológicas superiores assumem uma categoria social de ordem interpsíquica.

Denominada por Vigotski como estágio da ingenuidade é a experiência das crianças em relação "às propriedades físicas do próprio corpo e das coisas ao seu redor, de objetos e instrumentos. Experiência ingênua que determina o fundamental uso de instrumentos por parte das crianças e as primeiras operações de sua inteligência prática" (VYGOSTKI, 2012a, p. 108-109, tradução nossa), ou seja, as funções psicológicas primitivas individuais.

Há as funções psicológicas superiores extrapsíquicas nas quais os signos e a cultura são os responsáveis pela formação dos conceitos e pela sua significação e formação da palavra e do pensamento,

> [...] no sentido mais amplo significa que todo o cultural é social. Apenas a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; portanto, a própria solução do problema do desenvolvimento cultural da conduta que nos leva diretamente ao plano social de desenvolvimento. Poderíamos apontar que o signo, que se acha no externo do organismo, como uma ferramenta, é separada da personalidade e serve em sua essência ao órgão social ou ao meio social. (VYGOTSKY, 2012a, p. 151, tradução nossa);

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores, há a etapa de uma relação espontânea intrapsíquica, conceito que passa por uma transformação, de espontâneo interiorizado pela ressignificação, nas relações estabelecidas com o desenvolvimento cultural, desenvolve-se duas vezes, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, pela vivência com o mundo social e externo.

Pela interiorização, há a aprendizagem nessa relação interpsíquica, a forma espontânea nada mais seria do que a categoria intrapsíquica que ocorreu pelo desenvolvimento da

> [...] atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, assim, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).

Finalmente, as funções voluntárias intrapsiquícas se transformam em funções psicológicas superiores.

Nas relações humanas, as funções psicológicas superiores formam o sistema funcional do psiquismo humano de origem social, cultural e histórica.

Nas palavras de Vigostki (2012a, p. 151, tradução nossa):

> [...] não são um produto do biológico ou história de filogenia pura, mas o próprio mecanismo subjacente das funções psíquicas superiores como uma cópia do social. Todas as funções superiores são relações interiorizadas de ordem social, é o fundamento da estrutura social da personalidade.

O início dos processos de formação da personalidade, na perspectiva da teoria histórico-cultural, tem ligações com a história do desenvolvimento cultural, econômico e social. Na sociedade, seria o mundo externo a nós que influencia a conduta humana e a formação das funções psicológicas superiores. O ser humano passa por etapas de desenvolvimento psicológico, por idades de transição e crises necessárias, que promovem saltos nas estruturas de formações funcionais do sistema nervoso central.

As neoformações ampliam as capacidades das funções psicológicas anteriores, um processo que ocorre desde a fase mais prematura do homem, do recém-nascido à idade adulta. As formações psicológicas estão em transformação e em movimento. Transformar de forma qualitativa o que antes havia de formação de suas funções psicológicas superiores, modificar condutas no sentido de avançar nas conquistas de suas potencialidades humanas e, em outros casos, também poderá acontecer uma regressão ou deformação dessas funções ao longo da vida.

Um ponto que a crítica poderia questionar seria em relação à formação da moral, da ética e dos princípios ideológicos à qual o sujeito foi submetido ao longo de sua vivência. Não estamos no campo de

discussão sobre a ética e a moral, mas no campo da aprendizagem como princípio fundamental da formação da personalidade, de sua individualidade como sujeito numa determinada sociedade e tempo histórico. Com essa teoria demonstramos que a humanização do homem passa por processos qualitativos, em que dialogar com o outro e ter suas contradições fazem parte da dinâmica de construção de nossas personalidades.

> O novo conteúdo a ser o enfoque, ao se tornar o pensamento do adolescente de toda uma série de tarefas, o impulsiona a novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementares, para novos modos de pensar. [...] O passo ao pensamento em conceitos abre perante o adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social.
> O conhecimento no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as várias esferas da vida cultural podem ser devidamente assimiladas tão somente em conceitos. Também é verdade que a criança assimila as verdades científicas e se compenetra em uma determinada ideologia, que está enraizada a diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente não participa ainda ativamente em sua criação. (VYGOTSKI, 2012b, p. 64, tradução nossa).[41]

A educação escolar na sociedade brasileira não tem como finalidade a formação da personalidade, por ser um processo de produção social e histórica. Fazendo um paralelo com o conceito de ideologia de uma determinada sociedade, o todo da sociedade em suas

instituições públicas e corporações privadas participam dessa formação social e cultural nos processos de formação da personalidade. Assim, a função de envolver o sujeito nessas teias ideológicas complexas, que, ao longo de gerações foram tecidas como pano de fundo social, encontra na escola os seus reflexos como imagem de uma sociedade caótica. Nossa sociedade está envolvida em contradições, de maneira caótica, nessa teia social, as quais tendem a contribuir para um impacto na humanização das futuras gerações, uma reprodução desses parâmetros preestabelecidos. Portanto, outros lugares contribuem com a formação da personalidade, das individualidades subjetivas num processo de individuação da singularidade humana sujeita ao meio social, histórico e cultural.

O pensamento da criança se modifica com o desenvolvimento de suas funções psicológicas. Revela-se de forma ingênua, ao passar da pré-escola para a escola, na ampliação dos significados da linguagem e na interação em atividade com outras crianças e adultos, mas há modificações na forma de pensar. O pensamento em conceitos transforma o pensamento da criança numa nova constituição de unidade da forma com seu conteúdo mediado simbolicamente pelos signos culturais (VYGOTSKI, 2012b, p. 63).

A formação dos conceitos na juventude tem um caráter pouco estável e desenvolvido, está em contradição, não está pronto e acabado, mas em processo de desenvolvimento. Nessa contradição do desenvolvimento que não se completa ou chega a um produto final. A transição entre a criança e o adolescente, entre o adolescente e o adulto, leva o pensamento a se modificar em função dos conceitos elaborados

intelectualmente no processo que envolve como unidade os aspectos subjetivos e objetivos em categorias sociais. O pensamento dialético surge da análise dos processos descontínuos, das contradições que elevam o pensamento a dar um salto, a mudar de uma posição a outra totalmente diferente da anterior. Na superação do pensamento antigo, uma mudança provocada na atividade intelectual, surge a aparição de novos pensamentos e de novas qualidades conceituais (VYGOTSKI, 2013, p. 99).

> Pensamos que tampouco neste caso se manifestam em primeiro lugar as peculiaridades do temperamento adolescente, mas o simples fato de que o pensamento dialético, que é a etapa mais elevada do estágio de desenvolvimento do pensamento maduro, não pode ser, é claro, típico de um adolescente que acabou de se iniciar na formação de conceitos. O adolescente, com a formação de conceitos, entra em uma via de desenvolvimento que o conduzirá, cedo ou mais tarde, a dominar o pensamento dialético. Mas teria sido improvável supor que esta última etapa e superior do desenvolvimento já esteja presente nos primeiros passos que faz o adolescente que acabou de dominar os novos modos de atividade intelectual. (VYGOTSKI, 2012b, p. 68, tradução nossa).[42]

Na introspecção do pensamento não imitamos na sua totalidade os comportamentos ou as situações de tal forma a refletir uma imagem fiel daquilo que foi interiorizado e sim o seu reflexo de imagem. Mas, “no desenvolvimento intenso de sua autopercepção, de auto-observação, do reconhecimento de sua realidade interna, do mundo das próprias

vivências", (VYGOTSKI, 2012b, p. 71, tradução nossa), o pensamento reelabora seus conceitos, formando a sua autoconsciência que, por si própria, forma outros conceitos e novos significados para compreender o mundo externo a partir das suas subjetivações conceituais na interiorização e interpretação intelectualizadas pelas funções psicológicas superiores constituintes de seu mundo interno (VYGOTSKI, 2012b).

A idade cronológica, a medição do tempo, é um conceito concreto no tocante aos fenômenos de translação da Terra em relação ao Sol numa viagem infinita sobre uma órbita elíptica. Dia e noite, o tempo consome os dias de existência na Terra. Entender a história da formação geológica da Terra como uma linha de tempo contínua e previsível é cometer um equívoco. Seus processos internos e externos são dinâmicos, um tempo geológico de bilhões de anos, o movimento lento das mudanças na Terra alterou a anatomia dos seres vivos num processo de adaptação para a sobrevivência, descontínuos e imprevisíveis por não termos um sistema fechado e controlável. A vida na Terra depende das condições do clima, as evoluções acontecem em relação a essas mudanças climáticas e o homem surgiu de eventos cataclísmicos em que poucos sobrevivem, os resquícios de um passado evolutivo em relação às funções psíquicas elementares dos nossos ancestrais permanecem em nossa filogênese.

Do pensamento biologizante, de aspecto objetivo, material, que propõe uma periodização da infância e adolescência, por causa do amadurecimento de estruturas biológicas e do crescimento das

estruturas ósseas, da própria troca de dentição, nessas explicações da filogênese, de seus sintomas e descrições, consegue-se determinar etapas cronológicas da vida como algo espontâneo e responsável pela formação psíquica da criança para a fase adulta.

A argumentação científica sobre as correlações biológicas para a formação do neonatal ao adulto impacta sobre os processos de escolarização no sentido de garantir que a idade corresponde a um determinado nível ideal de aprendizagem. Assim, têm-se as idades pré-escolar, escolar primária e escolar secundária como possíveis tempos de aprendizagem para a formação da individualidade ao seguir uma ordem cronológica, homogenia e comum a todos.

Ampliando o entendimento de Vigotski, da formação do pensamento em conceitos, os adolescentes modificam o comportamento. Nas transições de idades e crises, há os pontos de viragem em relação ao desenvolvimento de seu amadurecimento, modificando suas condutas e estruturando sua individualidade. Sintetizando, os processos de formação das funções psicológicas superiores ampliam as potencialidades da capacidade do indivíduo em aprender em novas condições, ou seja, cada indivíduo tem certo grau de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, conforme surgem novas formações das funções psicológicas superiores.

Esse problema da periodização e da comparação do desenvolvimento psicológico entre crianças ou adolescentes de mesma idade e essa busca da homogeneização das capacidades individuais impõem um padrão médio elaborado com as estatísticas de dados

empíricos de forma quantitativa, que pode apresentar incongruências ou distorções da realidade concreta.

> Como podemos explicar o fato de uma criança de três anos ser dotada de maior grau de maturidade, de memória, de compreensão, de habilidades motoras e outras propriedades, que são premissas essenciais para a aprendizagem da linguagem, assimilar com maior dificuldade e menos proveito que um menino de um ano e meio com um grau induvidosamente de menor maturidade? A razão para isso, aparentemente, radica no que o ensino se apoia, nem tanto nas funções e propriedades já maduras da criança como nem naquelas que estão amadurecendo. O período de amadurecimento das funções correspondentes é o mais adequado ou ideal para certo tipo de aprendizagem. E se compreende isso se levarmos em conta o fato de que a criança vai se desenvolvendo ao longo do próprio processo de aprendizagem e não termina um determinado ciclo de desenvolvimento. O professor não ensina a criança o que ela sabe fazer por si mesma, mas sim o que não sabe e o que pode fazer se for ensinada e direcionada. O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração das crianças com os adultos e se constituem num caso particular de interação de formas ideais e efetivas que mencionamos anteriormente como uma das leis mais gerais do desenvolvimento social da criança. (VYGOTSKI, 2012b, p. 270-271, tradução nossa).[43]

Concluindo o conceito sobre personalidade, Vigostki (VYGOTSKI, 2012b) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas como formação psicológica do adolescente passa por profundas mudanças desde o início da idade de transição. A conduta do adolescente sofre

transformações devido à maturação sexual que desperta a descoberta de um mundo novo diferente daquele da criança. Nesse novo mundo complexo, há outras “atrações, aspirações, motivos e interesses, de novas forças que orientam sua conduta em nova direção” (VYGOTSKI, 2012b, p. 223, tradução nossa). Essa nova direção aponta para a sua inserção na sociedade, para a constituição de sua família; a independência familiar; escolhas profissionais, de um complemento ao seu gênero sexual, religiosas, políticas; enfim, tudo que estará relacionado com a sua individualidade na formação de seu pensamento e construção de seu campo de significações para a formação de conceitos.

De certa forma, são “forças motrizes que impulsionam o pensamento do adolescente a seguir em frente, ao planejar novas tarefas” (VYGOTSKI, 2012b, p. 223, tradução nossa) e possibilidades de vida. Portanto, com essas novas tarefas, há o desenvolvimento da função central que direciona todo o desenvolvimento psíquico, tornando-se a base para as novas formações psíquicas. Na atividade intelectualizada, há uma ampliação das novas reestruturações psíquicas e, como base dessas transformações, as funções psicológicas da percepção, memória, atenção e atitvidade prática dos adolescentes. Uma nova estrutura surge no desenvolvimento psicológico que se iniciou nos recém-nascidos e atinge grau maior de complexificação na adolêscencia, ao “cimentar os fundamentos das sínteses mais elaboradas da personalidade, da concepção de mundo” (VYGOTSKI, 2012b, p. 223, tradução nossa).

> Mas a dedução mais importante que podemos fazer sobre a base no estudo comparativo dos processos diretos e inversos de desenvolvimento é o seguinte: o papel da formação de conceito não está apenas relacionado com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, tal como mostramos anteriormente, mas também com o desenvolvimento da personalidade e sua concepção de mundo. A visão coerente de mundo e da autoconsciência da personalidade se dissocia quando se perde a função de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 2012b, p. 196, tradução nossa).[44]

Assim, Vigotski (2012b, p. 231) chega a uma concepção de personalidade: a concretude da personalidade atinge uma estrutura dinâmica na idade de transição e, na adolescência, há a manifestação das complexas leis dessa estrutura dinâmica, na autoconsciência do homem formada até esse momento como resultado final e ponto central do comportamento. Espera-se que, assim como conduta humana para si mesmo, o adolescente torne-se consciente da realidade social, cultural e histórica à qual pertence como uma determinada unidade de seus atos psíquicos. A autoconsciência sobre sua realidade para si se converte em personalidade para os demais como unidade de sua individualidade desenvolvida pela vivência das experiencias com os outros em sociedade.

A formação social e econômica é a base para o desenvolvimento de uma superestrutura que sustenta ilusões e fetiches, uma identificação subjetivada do social em que há lutas de classes entre as personalidades. O desenvolvimento do Estado atende aos interesses capitalistas para manter aparências ilusórias sobre concepções de mundos e as relações

impostas nesse sistema consideram a individualidade como uma relação de consumidor de objetos e de uma cultura fabricada para a rotina alienante do cotidiano.

Para termos possibilidades e maneiras de vivenciar as relações inter e intrapessoais, a imaginação é alimentada pelas dimensões culturais, religiosas, da moda, da mídia e suas manifestações artísticas, às quais cada grupo social pertence, em determinada esfera cultural. Por outro lado, as distâncias geográficas deixaram de ser barreiras para uma boa parte da população, visto que o mundo virtual estreitou as distâncias na formação de sua rede social.

Mas pensar sobre cultura é pensar em múltiplas manifestações que surgem ao longo da história humana, agregando valores e modos de viver para formar a superestrutura social. Suas raízes estão presas a ideologias dominantes de cada momento histórico, da tomada de poder por determinados grupos, da articulação política para manter a ordem e o bem-estar social. Assim, a cultura é consequência de regras e normas para uma conduta social, e está de acordo com as conquistas que cada grupo conseguiu desenvolver na sociedade. Nesse sentido, a personalidade e o indivíduo deixam de existir autonomamente, o livre arbítrio de escolha é limitado e restrito, por ser parte de uma classe social contida pelos fatores econômicos e históricos.

A primeira lei que regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, que são o núcleo fundamental da formação da personalidade, é a lei de: *transição de formas e modos de comportamento natural, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas.* Na ontogênese, essa transição corresponde ao processo de desenvolvimento histórico da conduta humana, um processo que, como sabemos, não consiste em adquirir novas funções psicofisiológicas naturais, mas na combinação complexa das funções elementares, no melhoramento das formas e dos modos de pensamento, na elaboração de novos modos de pensamento que se apoiam, principalmente, na linguagem ou em outro sistema de signos.
Vemos, portanto, que o desenvolvimento cultural do comportamento está intimamente ligado ao desenvolvimento histórico e social da humanidade. Isso nos leva à segunda lei, na qual encontramos alguns traços que são comuns, a filogênesis e a ontogênesis. O estudo da história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que constituem o núcleo básico na estrutura da personalidade, permite-nos formular da seguinte maneira a segunda lei: *as relações entre as funções psicológicas superiores foram em tempos relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento das formas coletivas da socialização do comportamento se converte em modo de adaptação individual, em formas de conduta e pensamento da personalidade.* Toda forma complexa superior de conduta segue essa via contínua de desenvolvimento. O que agora está unificado num indivíduo como estrutura única, íntegra, de complexas funções psicológicas superiores internas que estavam constituídas há muito tempo na história do desenvolvimento por processos isolados, divididas entre diversas pessoas. Simplificando, as funções psicológicas superiores são um produto das formas sociais coletivas do comportamento. (VYGOTSKI, 2012b, p. 226, tradução nossa, grifos do autor).[45]

Em síntese teórica, o lúdico e a imaginação são expressão subjetiva e afetiva do pensamento que emocionalmente integram a realidade objetiva nos processos de formação da personalidade, as “novas formas de conduta devido à maturação sexual, as atrações com elas relacionadas se colocam a serviço das aspirações emocionais do adolescente” (VYGOTSKI, 2012b, p. 223, tradução nossa). Novas facetas emocionais e intelectuais do comportamento sintetizam nelas os momentos de abstrações e as concretudes necessárias para que a unidade da atividade psíquica atue inconscientemente ao criar outras possiblidades de entendimento e compreensão, superar as contradições do pensamento ao formar conceitos para constituir a consciência. As relações humanas suficientemente próprias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na atualidade, para propiciar conteúdos científicos desde a infância até a adolescência de forma sistematizada e organizada, pertencem à educação escolar como meio promotor do desenvolvimento da aprendizagem, consequentemente, da formação das funções psicológicas superiores como sistema da unidade funcional mais complexa e elaborada constituinte dos processos de desenvolvimento da consciência, do problema da concepção de mundo, do domínio da própria conduta como núcleo de formação da personalidade que vivencia de forma objetivada esses processos controladores do sistema psíquico humano como uma unidade afetivo-cognitiva.

A síntese da teoria de Vigotski (2012a, p. 19) nos diz que “o conceito da função psicológica superior, o conceito do desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos próprios processos de

comportamento" são as bases do desenvolvimento da personalidade. Para Vigotski, o conceito de personalidade visa ao desenvolvimento de um homem concreto que desenvolva as suas máximas potencialidades humanas para a sua liberdade da opressão do sistema capitalista. "Junto com a liberação dos muitos milhões de seres humanos da opressão, virá a libertação da personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento. Esta é a primeira fonte – a libertação do homem." (VALSINER; VAN DER VEER, 1994, p. 181, tradução nossa).

O que podemos entender sobre a educação escolar, dentro dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural para seus estudantes? A escola deveria contribuir para ser um lugar de descobertas de mundo, de vivências objetivas e conscientizadas, uma relação significativa entre professor e estudantes, promover a construção de uma consciência objetiva a partir de subjetividades e realidades de concepções de mundo singulares para ter um sentido de emancipar e libertar; assumir que é capaz de oferecer contribuições para a apropriação de valores e conhecimentos sócio-históricos, ao formar escritores e leitores para a inserção e inclusão social em uma dada sociedade. Assim, concluímos a revisão bibliográfica com o objetivo de apontar os aportes históricos para subsidiar a compreensão do conceito de personalidade, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentais para a produção das sínteses teóricas a partir da obra de Vigotski. Na atualidade, o processo educativo como uma necessidade para a humanização nos indica ser o lugar para a formação humana e contribuir com os processos de formação da personalidade.

5 A PERSONALIDADE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo iremos abordar as principais produções científicas na linha da Psicologia Histórico-Cultural para compreender os processos de formação da personalidade e suas relações com a educação escolar. Trata-se de um olhar direcionado na perspectiva histórico-cultural, ao se analisar a constituição psicológica do ser humano como um processo de humanização.

Na seleção da produção acadêmica sobre o tema, o estudo da tese de doutorado de Ligia Márcia Martins (2001), *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*, foi nosso marco inicial para a revisão sobre o conceito de personalidade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesta trajetória de pesquisa, constatamos que a produção acadêmica dos artigos parte do contexto escolar como fonte de dados da pesquisa de campo para analisar as relações pertinentes ao processo de aprendizagem em seu interior. Outra parte dos artigos dialoga com os textos de Vigotski e colaboradores dessa matriz psicológica para evidenciar pontos-chaves e conceitos fundamentais de suas teorias neste referencial. Encontramos, também, trabalhos acadêmicos que situam o seu foco de estudos nas implicações do processo educativo na formação e no desenvolvimento humano, de modo que o núcleo central de análises, comparações e sínteses teóricas

é entrelaçado em um posicionamento de crítica e reflexão sob o referencial do materialismo histórico-dialético.

Os critérios estabelecidos como procedimento de revisão bibliográfica tiveram o objetivo de dialogar com os fundamentos conceituais apresentados anteriormente. Nesse sentido, concordamos com Facci (2007) sobre o merecido destaque de importância de estudos dos autores da psicologia soviética, entre eles Vigotski, Luria e Leontiev, na ampliação concreta da compreensão do processo de aprendizagem e da avaliação psicológica na escola.

Ao analisar as produções dos autores citados por Facci (2007), no artigo *Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*, percorremos uma revisão dos artigos apontados em seu trabalho de pesquisa, para, então, partir das principais premissas apresentadas sobre as causas das dificuldades no processo de escolarização. Os resultados de sua pesquisa indicam que a crise no processo de escolarização aponta para o professor como principal causa das dificuldades enfrentadas no interior da escola. Assim, dois fatores impactam nesse sistema educacional: o intraescolar e o extrínseco; as causas relativas aos fatores intrínsecos não apresentam resultado relevante.

Como fator intraescolar, coloca-se em evidência a falta de formação adequada dos professores para que apresente competência e a capacidade para resolver problemas do cotidiano da sala de aula. Assistimos a uma verdadeira crise na qualidade da aprendizagem dos alunos. As responsabilidades sociais do processo de escolarização

passam pelas relações de melhorias de trabalho dos professores, como: disponibilidade de materiais pedagógicos e de espaços complementares da sala de aula, maior tempo de dedicação na escola, melhor remuneração, maior número de funcionários para dar suporte no interior da escola, enfim, número maior de integrantes que componham a equipe de gestão. Outro problema, fator intrínseco que é relevante ao sistema educacional, diz respeito ao fazer pedagógico de como ensinar conteúdos de um currículo oficial. Ensinar conteúdos para crianças e adolescentes que aprendem em ritmos de tempo diferentes uns dos outros.

> Das respostas, 43,6% referem-se às causas das dificuldades no processo de escolarização como oriundas de fatores intra-escolares, como formação do professor, vínculo entre professor e aluno, adequação e adaptação curricular, métodos e objetivos do ensino. Os fatores extrínsecos – tais como falta de estimulação visual, condições sócio-econômicas e culturais desfavoráveis da família se refletindo no desempenho escolar dos alunos – aparecem com um percentual de 26,1%. Alguns participantes atribuem as dificuldades a fatores sociais (8,7% das respostas), outros consideram que o problema é a falta de recursos (8,7%). Outras explicações fornecidas pelos participantes remetem-se à falta de envolvimento do psicólogo no processo ensino-aprendizagem; causas vinculadas à totalidade histórico-social; à falta de condições da escola (professor auxiliar, contraturno); a fatores intrínsecos, que se referem a aspectos individuais, como deficiências, síndromes, dificuldades cognitivas, problemas do desenvolvimento socio-emocional, aspectos neuropsicológicos. (FACCI, 2007, p. 331-332).

Conforme Facci (2007, p. 336), os participantes da sua pesquisa apontam como as principais causas das dificuldades no processo de escolarização “fatores intra-escolares, como formação do professor, vínculo entre professor e aluno, adequação e adaptação curricular, métodos e objetivos do ensino.”. A intervenção para minimizar os problemas da falta de uma boa qualidade de educação que não recebeu os alunos muitas vezes se encontra na área da saúde. Portanto, a criança ou o adolescente é compreendido como uma consequência inatista do desenvolvimento humano que relaciona às teorias biologizantes ao justificar a constituição do ser humano como produto da herança genética e dos processos maturacionais.

Mas, como uma avaliação psicológica poderá apresentar um diagnóstico preciso sobre o quadro de deficiências no espectro do autismo ou dos transtornos globais não diagnosticáveis? Voltamos ao problema da crise em Psicologia; há uma cisão, uma dicotomia entre a psicologia objetiva e a psicologia subjetiva, e a ciência psicológica ainda encontra-se fragmentada entre os métodos científicos de quantificação e os métodos introspectivos ou teleológicos para diagnosticar.

Para além das teorias biologizantes que introduzem um viés psicologizante sobre a natureza humana, as quais consideram o ser humano como produto dos mecanismos fisiológicos que impactam no seu desenvolvimento individual sem a relação com o meio social (externo) educacional ao qual está sujeito, iniciam suas análises a partir do seu interno (individualismo) como fator impactante no sucesso ou fracasso na educação escolar, justificando a formação da personalidade

como um processo inatista. Um fruto das concepções do capitalismo que responsabiliza o indivíduo pelo fracasso ou sucesso desconsidera as desigualdades de acesso ao conhecimento científico e das riquezas culturais necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades humanas por meio de uma educação de qualidade.

Portanto, as evidências apresentadas como fatores psicológicos ou psicologizantes para uma explicação teórica própria de outras linhas de pesquisa partem de explicações que considera o desenvolvimento biológico como responsável pelo amadurecimento do sistema nervoso central como uma consequência interna e inatista para a compreensão do conceito de personalidade.

O fator biológico determina o desenvolvimento psicológico, a personalidade seria a reunião de estruturas especializadas do cérebro para operar em determinadas funções ou subestruturas que estão isoladas uma das outras. Portanto, o fator de herança genética como teoria inatista é predominante no discurso para culpabilizar o aluno pela falta de aprendizagem que, em realidade, deve-se à constituição de uma educação ruim, uma explicação sobre a formação do sistema psicológico como resultante da filogênese, ou seja, um produto do desenvolvimento biológico. Consideramos uma explicação que descontextualiza os processos histórico-culturais ao compreender o sistema psicológico fragmentado em partes desconexas do mundo exterior e dos processos educacionais de aprendizagem.

A personalidade é uma unidade que forma a individualidade humana, um reflexo do produto das interiorizações para a formação de

um sistema psicológico complexo, consciente e desenvolvido pela atividade. Os termos encontrados e utilizados como definições psicologizantes separadas da totalidade da individualidade são: “o temperamento, necessidades, inclinações, experiências emocionais e interesses, disposições de ânimos, hábitos e costumes, e outros” (LEONTIEV, 1983, p. 183).

Tais estruturas não são desconexas, mas são responsáveis pelo desenvolvimento e pela transformação da personalidade de forma unitária. Estão em movimento num sentido estreito com a atividade humana da prática social em um processo de transformação da natureza e de si próprio, em atividades reprodutoras ou atividades produtoras (DAVIDOV, 1988, p. 23).

A atividade humana se manifesta de forma dialética, assim como a formação da personalidade humana se desenvolve desde a infância à idade adulta, em contradições e superações, histórica e culturalmente, como produção do próprio homem, uma produção social.

Nosso recorte de estudo sintetiza a compreensão da personalidade como uma construção cultural e histórica das relações humanas na educação para a constituição do psiquismo humano, de sua consciência e da formação da personalidade.

Para Leontiev (1983), a consciência existe a partir da consciência social, fruto das relações humanas e das riquezas culturais herdadas por nós. A consciência social foi constituída historicamente na formação cultural das sociedades para produzir os avanços tecnológicos

subsidiados pelos conhecimentos científicos e culturais, portadores de valores e sentidos necessários para transformar a consciência individual. Tal transformação de desenvolvimento do psiquismo humano um processo de humanização.

> Mas o que é a consciência? Consciência é o conhecimento compartilhado, no sentido de que a consciência individual pode somente existir na presença da consciência social e na linguagem como seu substrato real. No processo da produção material, os homens produzem também a sua linguagem, e ela serve não somente como um significado de informação, mas também como portadora dos valores socialmente desenvolvidos e fixados nela. (LEONTIEV, 1983, p. 79, tradução nossa).[46]

O psiquismo humano, de forma objetivada, idealiza uma concepção de mundo que subjetivamente constitui a sua consciência conceitual para a leitura e interpretação de mundo, uma abstração do concreto, capaz de simular situações que pertencem ao mundo concreto pelo pensamento, pela linguagem e pela escrita, formula uma teoria capaz de organizar e sistematizar o conhecimento científico.

A teoria, como síntese das abstrações elaboradas pelo pensamento, apresenta uma produção de pensamento mais elaborado e de difícil compreensão. Por exemplo, ao pensar sobre um experimento de laboratório que incorpora as leis das ciências naturais (Biologia, Física e Química) para partir de suas teorias ao compreender as propriedades do mundo concreto.

Esse mundo concreto constituído pela matéria está além dos limites da cognição sensória. Isto é, pela abstração do pensamento, idealizamos situações de simulação com a finalidade de um propósito teórico-prático de concretizar e produzir algo, desenvolver uma técnica ou uma ciência.

Antes de realizar um experimento material, pela abstração e imaginação, o experimento pertence ao imaterial. Um problema da consciência, pela objetividade do conhecimento científico, parte da abstração para a materialidade do concreto.

Mas a teoria não tem esse fim de utilitarismo imediato; ela gera o movimento da consciência para ser um reflexo psíquico, um pensamento teórico necessário para a realização de uma atividade intelectual no mundo concreto.

A imaginação, ou o pensamento abstrato, se comporta como uma experiência imaterial capaz de ser uma ação criadora de pensamentos que generaliza situações em relações objetais, uma produção humana, pela utilização dos objetos o pensamento se transforma em relações objetais ao desenvolver sua atividade mental a partir da consciência coletiva herdada como cultura ao reproduzir ou produzir um conhecimento científico.

Pela linguagem e comunicação verbal entre os homens, é estabelecido um processo comunicativo da consciência coletiva para a transformação da consciência individual.

> O fato da existência de motivos não conscientizados, escondidos no mais recôndito do psiquismo, não expressa em si um princípio especial. Os motivos não condicionados apresentam a mesma determinação que todo reflexo psíquico: o ser real, a atividade do homem no mundo objetivo. O conscientizado e o não conscientizado não se contrapõem mutuamente, senão que constituem somente distintas formas e níveis do reflexo psíquico, que se encontram em correspondência estrita com o lugar que ocupa o refletido na estrutura da atividade, no movimento de seu sistema. Se os objetivos e as ações que a eles respondem, necessariamente se conscientizam, não acontece assim com a conscientização de seu motivo: aquilo, para cuja realização se propõe e se alcançam os objetivos dados. (LEONTIEV, 1983, p. 167, tradução nossa).[47]

O conhecimento científico ou os bens culturais são incorporados na sociedade pelos avanços tecnológicos dos objetos utilizados em sua vida. Da consciência coletiva para a consciência individual, na objetivação e apropriação desses bens culturais desencadeia o processo de humanização para o desenvolvimento do psiquismo humano e da personalidade ao reproduzir e produzir uma ação intelectual delimitada e desdobrada dentro de sua prática social. Portanto, nessa perspectiva, a personalidade é uma relação objetal da atividade humana.

Em resumo, não se aprende por não ter os hábitos estabelecidos nas relações implicadas para a formação de hábitos como processos de interação com o conhecimento.

> Do que foi antes dito se extrai uma conclusão geral: que na investigação da personalidade não é possível limitar-se à explicação das premissas, senão que há que partir do desenvolvimento da atividade, de seus tipos e formas concretas e daquelas relações nas quais interage, já que seu desenvolvimento altera a significação das próprias premissas. Desse modo, o curso da investigação não está dirigido aos hábitos, conhecimentos e atitudes adquiridas, senão, pelas atividades que as caracterizam ao conteúdo e aos nexos das atividades, aos processos que as realizam e as tornam possíveis, levando em conta quais são e como os fazem. (LEONTIEV, 1983, p. 152, tradução nossa).[48]

Bozhovich (2004), partindo dos referenciais de Vigotski e Leontiev, chega à seguinte tese sobre a personalidade: não é uma construção individual ou um processo que possa ser reduzido em algo simples, a personalidade é um desenvolvimento psicológico que envolve um sistema de funções psicológicas elementares e superiores para a formação do indivíduo. É a capacidade de autocontrolar que permite superar as circunstâncias que a vida lhe apresentar e simultaneamente a si mesmo. Seguindo com a compreensão do conceito de personalidade, nas interações das relações humanas e pela intervenção como meio potencializador do desenvolvimento psicológico das funções superiores, inicia-se a atividade de mediação dos conhecimentos científicos. Nessa construção social, em que a consciência coletiva participa como um encontro de *funções psicológicas superiores*, desenvolvem-se as objetivações e generalizações nas transferências de mediações simbólicas que ocorrem no processo comunicativo no processo educativo para contribuir com a formação da consciência individual.

5.1 A Personalidade como Construção Social das Funções Psicológicas Superiores em Relações Humanas

A maioria dos artigos sobre Psicologia Histórico-Cultural trata de questões relativas à educação. Muitas pesquisas foram realizadas para compreender o interior da escola brasileira sob essa perspectiva. Diante das múltiplas maneiras de o educador compreender e entender o seu fazer pedagógico ao propor suas tarefas em sala de aula, a personalidade do educador interage com a personalidade do aluno, mediados pelos processos de apropriação e objetivação do conhecimento.

> Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-) relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31).

O conhecimento se torna um objeto não material e pela mediação simbólica há o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Nas inter-relações sociais desses processos de atividade e comunicação, o campo semântico atua duplamente (do professor para o aluno e do aluno para o

professor) entre os sujeitos participantes do processo educativo ao produzir sentidos.

> Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no nível social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como uma categoria intrapsíquica. O que se refere por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceito e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas o passo, naturalmente, do exterior para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autenticas autênticas relações humanas. Assim, um dos princípios básicos da nossa vontade é o princípio de divisões de funções entre os homens, a partição em dois daquele que está agora fusionados em um, o desdobramento experimental do processo psíquico superior naquele drama que vivem os seres humanos. (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).[49]

Os signos e sentidos produzidos na interação comunicativa e da atividade no processo de desenvolvimento cultural, num primeiro momento, pertencem às relações sociais. Vigostki (VYGOTSKI, 2012a, p. 150) denominou de categoria interpsíquica o processo externo de influências das funções psicológicas superiores nas relações sociais entre pessoas. A palavra possui um sentido que se relaciona com o seu objeto em que há o nexo de objetivação entre seu significado e a formação do

conceito. Na comunicação verbal do adulto para a criança, há a produção de significados, um processo de interiorização de signos, denominado de categoria intrapsíquica atuando como atividade mediadora.

Os signos são os meios que atuam na atividade das funções psíquicas, assim, pela atividade mediadora de ressignificação, há a transformação e ampliação de sua própria natureza psíquica, denominada por Vigostki (VYGOTSKI, 2012a, p. 95) de *funções psicológicas superiores*.

As *funções psicológicas superiores* como desdobramento das relações humanas para a formação da personalidade estão subordinadas a um princípio básico de interação de natureza social. No manifesto de 1929, de Vigotski (2000), a natureza da personalidade corresponde ao desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* subordinadas aos aspectos psicológicos de interação entre funções de personalidades construídas ativa e coletivamente num conjunto superior de processos psíquicos superior sob a forma de drama na vida social.

Delari Junior (2011, p. 192), em suas pesquisas em 22 obras de Vigotski, constatou que a noção da palavra *drama*[50] comporta uma variação semântica. Em sentido coloquial, ligada à concepção de peça teatral, a vida humana é desenvolvida em vários atos. Em outro sentido, mais específico, pode ser entendida como ação de conduta para o ato de tomar uma decisão ou escolha como possibilidade de vivência objetiva com outros atores.

No manuscrito de 1929, Vigotski adota a palavra *drama* com um significado distinto do de George Politzer. Segundo De Mesquita (2016), esses autores evidenciam a crise na psicologia sob enfoques diferenciados, pois Politzer entende que a psicologia concreta deve apresentar uma abordagem crítica filosófica que retira de seu foco o comportamento em si e os processos mentais; o sentido psicológico da trama de acontecimentos concretos da vida é a metáfora do teatro, uma peça na qual cada um tem um papel vivo de ação nas relações humanas.

> De todas as fontes por nós consultadas até o momento, 'Psicologia concreta do homem' é o texto de Vigotski que mais cita a palavra 'drama' (21 vezes). No interior do próprio texto seu significado flutua entre, principalmente, duas acepções. A primeira, mais genérica, é a do 'drama' como um 'jogo de papéis' ou 'encenação teatral', como se diferentes funções psíquicas, entre as quais certas emoções humanas, fossem os 'atores'. Nestas passagens, o ser humano é posto quase como 'arena' de seu próprio drama, e à psicologia cabe perguntar sobre qual seria 'o papel da paixão, da avareza, dos ciúmes, em uma dada estrutura da personalidade' (Vigotski, 1929/2000, p.34). Nesta linha, diferentes orientações teóricas em psicologia são comparadas a gêneros dramáticos particulares, segundo o modo pelo qual os "atores" (processos mentais) jogam seus papéis (cumprem 'funções'). A velha psicologia é um 'drama com papéis fixos', e na nova psicologia existe 'mudança de papéis' (Vigotski, 1929/2000, p. 36). (DELARI JUNIOR, 2011, p. 192).

O desenvolvimento cultural da criança está imbricado a sua vivência objetiva com adultos e outras crianças, partindo da família para

o processo de escolarização. Encontra, assim, na coletividade, o fator de desenvolvimento de suas *funções psicológicas superiores* constituídas pelas operações de: pensamento em conceitos, pensamento abstrato, linguagem racional, escrita, memória lógica, atenção voluntária, operações aritméticas, a própria conduta, o livre arbítrio e outros que formam um conjunto de complexificação constituído por funções e elementos de estruturas complexas, interagindo reciprocamente, para compor a atividade intelectual e a personalidade. (VYGOTSKY, 2012a, 2012c).

A dinâmica da personalidade apresentada por Vigotski como um drama – na metáfora da peça de teatro que envolve atores para, a partir de diálogos, construir o enredo da história num espaço e tempo definido na qual vivenciam personagens caracterizados por vestimentas, atitudes, comportamentos –, enfim, a imaginação como atividade mental para a compreensão de seu enredo agrega parte de nossos valores e sentimentos para compreender a personalidade de seus atores que estão sujeitos a uma natureza social para a constituição desses papéis em uma dada sociedade.

Trata-se da vida humana descrita como um drama de vários atos, uma dramatização que envolve a imaginação para produzir um significado pessoal ou possibilidades do que não foi vivenciado socialmente. A pessoa em interação com outros atores, ou ao assumir um papel como ator, na dramatização, compreende a sua existência, uma autoconsciência da dinâmica da personalidade.

> Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Os sentidos e significados são desenvolvidos pela dramatização das relações humanas. Em outras palavras, na interação social, as vivências ampliam os limites aos quais somos submetidos pela consciência individual. A memória dessas vivências é interpretada como experiência histórica compartilhada ou dramatizada entre seus participantes. A consciência coletiva participa da dinâmica do drama, e pela imaginação há o movimento e a transformação dos pensamentos, dos conceitos e da atividade mental.

Assim, a educação tem um significado mais amplo em seu desdobramento para a compreensão do sujeito como sendo parte da história que ao longo de suas vivências e de como a socialização ocorreu nesse processo de apropriação e interiorização do mundo exterior. O professor participa da promoção dos processos de aprendizagem, um encontro de personalidades em sala de aula, um drama no interior da sala de aula ao qual o aluno está subordinado a participar como ator,

figurante ou plateia, assistindo ao drama sem interagir ou participar efetivamente da dinâmica do processo educativo para o desenvolvimento dos processos psíquicos e de suas *funções psicológicas superiores*.

Essa concepção da personalidade como *drama* indica um aspecto da psicologia subjetiva, entretanto, para Vigotski, esse termo não comporta em si o caráter sentimentalista e centrado no sujeito. O *drama* significa as relações humanas que são desenvolvidas ao longo da vida, a história não está pronta e determinada com um final conhecido, a personalidade está em movimento e cada ato é reescrito conforme as mudanças da trama de vivenciar socialmente. Ao contrário do teatro grego, em que os papéis são definidos de acordo com uma determinação preestabelecida, na tragédia o herói não consegue superar a destinação de sua vida, o destino acompanha a sua vida, desde o seu nascimento até a sua morte, para cumprir uma profecia e estabelecer o mito grego, mas, os mitos refletem nuances da personalidade.

No contexto escolar, os professores[51], principalmente das escolas públicas, reproduzem modos de ensinar conforme suas formações iniciais ou complementares. O professor sendo um mediador do conhecimento ao aluno, pela sua prática social desenvolve modos de ensinar para promover a aprendizagem; entretanto, o que as pesquisas indicam é um esvaziamento dessa sua prática social como meio de promover a humanização dos alunos.

Assim, na educação do educador, a sua personalidade continuou a se desenvolver para formá-lo profissionalmente em sua disciplina e

atuação em sala de aula. Nessas relações interiorizadas ao longo de sua formação, objetiva-se o seu fazer pedagógico do qual o aluno participa de forma a reproduzir os conteúdos oferecidos pelo professor em sua disciplina. Por outro lado, a formação do professor, indica que:

> Há que se pensar, portanto, a educação do educador, enquanto um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que enquanto trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores modificando-se a si mesmo. Há que se fazer esta educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir esta educação enquanto um processo que parteja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade. (MARTINS, 2001, p. 188-189).

A educação nesse sentido atende aos interesses políticos e econômicos da sociedade capitalista. O trabalho do professor, conforme as pesquisas mostram em relação ao processo de escolarização dos educandos, atinge poucos resultados para a apropriação e aquisição de conhecimentos científicos e culturais. Para os jovens a falta de um sentido nas práticas de aulas, as torna esvaziadas de sentido na práxis

pedagógica. Ao reproduzir a organização do sistema capitalista, as distorções das relações humanas trazem consequências que refletem na consciência do professor e na sua personalidade. No processo educativo, vemos como um trabalho pedagógico alienante que elege a atividade reprodutora como o modo principal de ensino para a aprendizagem de conteúdos.

> A socialização, como condição essencial ao processo de constituição do gênero humano, estabelece a dimensão ontológica do ser, o que de fato, devido às desigualdades econômicas e de classe, não ocorre, pois nem todos os indivíduos têm a possibilidade de acessar a produção humana elaborada historicamente. (BERNARDES, 2010, p. 351).

Mas a formação humana não se restringe à reprodução de conteúdos como forma imitativa de procedimentos para a solução de um determinado problema, precisa ir além da reprodução. Para ter sentido para ambos, o trabalho pedagógico do professor na sua interação ou intervenção com o aluno, ao contribuir para a formação de sua personalidade nas dimensões cognitivas e afetivas, e a atividade de produção e criação intencional transformam esse processo educativo ao agregar sentido e motivos para aprender, por ser uma característica das relações humanas como meio de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento do sistema psicológico.

> Diferentemente, temos outras formas de trabalho cujo produto se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor, ou por outra, não se encontra na dependência do desenvolvimento genérico de sua personalidade. A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem frente a outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações destes homens.
> Desta forma, consideramos que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência e esta, núcleo da personalidade, de onde deduzimos não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que entendemos necessária uma sólida compreensão do que ela é. (MARTINS, 2001, p. 11).

Há uma relação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a atividade realizada na escola para a constituição da psique do homem na humanização histórica e cultural que acontece por um processo de aprendizagem. Aprendemos com outros homens a cultura, como produto social das diversas relações submetidas ao longo da trajetória de vida, percorrendo as fases da idade de infância até a idade adulta, nas vivências em família, na escola, no trabalho, em atividades reprodutoras e produtoras que assumimos como meio de

inserção em sociedade continuando o que foi desenvolvido pelas gerações anteriores ao tecer outras possibilidades de história e cultura.

> Em relação ao desenvolvimento da personalidade no contexto escolar, adquirem especial importância as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e na concepção, organização e desenvolvimento das atividades escolares, e em particular a atividade de aprendizagem.
> Em numerosas pesquisas pedagógicas e da psicologia da educação, correspondentes à concepção histórico-cultural, ao analisar as tendências de desenvolvimento da personalidade, enfatiza-se o papel da educação (sem ignorar o problema das características individuais) em alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento, e de uma forma ou outra salienta a importância de modelar a atividade e os processos comunicativos como condições necessárias para a realização das potencialidades dos estudantes em cada fase da vida. (MOREJÓN, 2003, p. 47, tradução nossa).[52]

A formação inicial e continuada do professor necessita de uma formação para capacitar sujeitos pensantes ao incorporar nos conhecimentos científicos as relações histórico-culturais para uma compreensão objetivada do mundo concreto.

> Podemos entender, pois, a atividade profissional do professor como uma atividade definida cultural, social e historicamente; ou seja, é uma atividade socialmente situada, razão pela qual os próprios professores aprendem no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta. Considere-se, ademais, a dimensão crítica da atividade profissional que permeia todo o processo de formação, já que o processo do conhecimento é histórico, implicando uma cultura crítica em relação aos objetos de conhecimento e à atividade profissional. Pensar é mais do que explicar e para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2004, p. 140-141).

Portanto, a atividade profissional do professor precisa ir além daquele modo de ensinar que privilegia uma atividade de reprodução de conteúdos como processo de aprendizagem, esvaziados de sentidos e significados, para uma transformação da realidade histórico-cultural.

Os aspectos afetivos e cognitivos constituem a unidade do psiquismo humano, assim, na relação professor-aluno, os aspectos afetivos são importantes para se estabelecer sentidos no processo educativo vinculados com o conhecimento científico de maneira intencional para atingir outros níveis intelectuais.

5.2 A Constituição da Personalidade como Relação da Unidade Afetivo-Cognitiva

Neste ponto de nossa pesquisa sobre o conceito de personalidade, focamos a relação da unidade cognição e afeto, tema que gera controvérsias e é pouco compreendido no interior da escola. A relação entre professor e aluno foi estabelecida e construída historicamente a partir do fator cognição, no conhecimento a ser transmitido pelo professor ao desenvolver o processo educativo. Porém, a dimensão do afeto atinge diretamente a relação professor-aluno e se desenvolve como sentimento construído ao longo das vivências.

> Mas a divisão entre cognição e afeto é totalmente válida quando falamos das atitudes emocionais estáveis, da emotividade, das necessidades (o afetivo), de um lado, e dos conhecimentos, habilidades e inteligência (o cognoscitivo), do outro.
> As atitudes emocionais estáveis (os sentimentos) e a emotividade, como traços da personalidade, são eminentemente afetivas, enquanto que os conhecimentos, as habilidades e a inteligência são fundamentalmente cognoscitivos. Agora bem sabemos que toda propriedade ou estado da personalidade constitui a unidade do cognoscitivo e o afetivo. Nas atitudes emocionais estáveis existe um elemento cognoscitivo dado pelo reflexo do objeto ao qual está vinculado como atitude emocional. Por sua vez, os conhecimentos, habilidades e inteligência contêm elementos afetivos sem os quais não podiam regular a atividade. A emoção é um determinante e componente da inteligência. (GONZÁLEZ SERRA, 2003, p. 12, tradução nossa).[53]

Ao analisar a personalidade como constituição da unidade do afetivo com o cognitivo e o do caráter sócio-histórico, chegamos à conclusão de que os processos de aprendizagem dependem das relações interpessoais e afetivas em sala de aula; em outras palavras, estão nas relações estabelecidas objetivamente pelo professor perante a realidade concreta, ou seja, como produto do desenvolvimento cultural e histórico do homem em suas condições dadas em sociedade. A dimensão afetiva ainda é pouco compreendida pelos professores que colocam o conhecimento como foco de sua função e postura em sala de aula, mas pesquisas indicam que os fatores afetivo e emocional, de ordem subjetiva nas relações interpessoais, interferem no processo educativo positivamente se há uma relação de proximidade entre professor e aluno.

Para os autores que seguem a linha da Psicologia Histórico-Cultural, a relação da personalidade com o sujeito se manifesta como um caráter integral de seu processo de desenvolvimento como unidade psíquica de um complexo sistema de interações sociais e de influências mútuas da atividade e na comunicação entre pessoas.

> A psicologia histórico-cultural enfatiza que, mediante a autoconsciência, a personalidade tem consciência de si mesma, de todas suas qualidades e particularidades individuais, de seus defeitos e virtudes fundamentais, limitações e potencialidades; possibilita a relação da personalidade com seu mundo interior e é essencial em suas inter-relações sociais. A autoconsciência implica consciência de si mesmo como sujeito consciente e não o fazer consciente a própria consciência; é um produto do desenvolvimento da consciência, e somente pode ser compreendida em suas inter-relações com todos os processos, estados e propriedades psíquicas, o que ressalta o caráter integral da personalidade. (MOREJÓN, 2003, p.44, tradução nossa).[54]

No processo de formação da personalidade, a unidade psíquica como produto da autoconsciência em circunstâncias concretas e atuantes das particularidades individuais do desenvolvimento desta unidade e de suas potencialidades humanas, conforme cada etapa de vida. Assim, como parte desse processo educativo visando alcançar outros níveis intelectuais, cognitivos e afetivos, pela aprendizagem ocorre à apropriação dos conteúdos, para ampliar as potencialidades dos estudantes. Nesse caso, no processo de aprendizagem a unidade afetivo-cognitiva são as condições necessárias para o desenvolvimento psíquico, por ser uma relação social entre sujeitos em processos comunicativos no contexto escolar.

O conceito de personalidade, para González Serra (2003), constitui a unidade do interno com o reflexo do externo, uma unidade dialética do conjunto estruturado de propriedades e estados psíquicos internos com o reflexo externo percebido sensorialmente de forma reativa.

A personalidade como estrutura se estabelece pela interação psíquica e recíproca dos sentidos adquiridos pelos sinais ressignificados, na interação com os outros em suas vivências e experiências afetivo-cognitivas, por imagens percebidas do exterior e formação de conceitos. Nessa configuração psíquica há um caráter criador que envolve suas propriedades, seus processos e reflexos como unidade que promove um movimento de elaboração e reelaboração no desenvolvimento do indivíduo.

Outra dimensão da personalidade que envolve a atividade psíquica superior com a atividade fisiológica para formar a unidade do indivíduo, segundo González Serra (2003, p.11, tradução nossa): "A personalidade constitui uma estrutura que tem dois polos: o da cognição e da afetividade. E entre ambos os polos encontramos uma mediação: os projetos, as aspirações, os motivos, que são tanto cognitivos como afetivos.".[55]

Assim, os traços da personalidade podem ser divididos entre a afetividade e a cognição, embora não de modo desconexo, já que constituem uma unidade. A formação da personalidade constitui-se pela composição da unidade afetivo-cognitiva em um sistema complexo e interativo para o processamento das informações que são submetidas à análise, em seguida, a sua síntese conceitual; e, consequentemente uma generalização para solucionar um problema.

As atitudes emocionais são estáveis na vida adulta, os sentimentos são uma consequência da emotividade e dos reflexos sensoriais das vivências que expressam objetivamente o desenvolvimento histórico em

sociedade no seu tempo. Já a cognição tem relação com as capacidades cognoscitivas do indivíduo, os conhecimentos apropriados pelo sujeito são estabelecidos pelo reflexo do meio cultural, da comunicação verbalizada ou escrita, uma relação construída com os objetos culturais que constituirá em seu pensamento novos sentidos para a generalização e abstração, que vão enriquecendo a personalidade em novas reestruturações da consciência mediadas pela memória e circunstâncias da vida como resultado das funções psicológicas superiores na formação de conceitos e significados.

Sendo assim, o caráter histórico-social da personalidade como imagem refletida da interiorização da cultura e das vivências em sociedade condiciona seu automovimento dos traços da personalidade de forma estável na vida adulta para constituir no sujeito o autocontrole e a autoconsciência.

Quando há variações muito amplas desses traços na personalidade ocorre uma desarmonia entre o interno e o externo, e em ambos os casos se constitui uma reestruturação da personalidade e da conduta para compor outros sentidos subjetivos reguladores de si mesmos.

> A compreensão da determinação da personalidade nos leva à conclusão fundamental de seu caráter histórico-social. Por histórico não queremos dizer que a personalidade é expressão de seu desenvolvimento individual em seu tempo. Por social não estamos afirmando que surge e é determinada em suas relações sociais. Este ponto de vista seria desconhecer o fato fundamental de que a personalidade é um reflexo do desenvolvimento histórico da sociedade que se expressa na vida social atual. Dizer que o ser humano é histórico quer dizer que é a expressão atual da história social que toma corpo na sociedade do presente. (GONZÁLEZ SERRA, 2003, p. 20, tradução nossa).[56]

O contexto ao qual pertence o aluno determina o caráter histórico-social que impacta no sujeito as contribuições para a constituição da personalidade. Um reflexo das possibilidades de desenvolvimento individual e de suas potencialidades que são limitadas pelos fatores econômico, histórico, cultural e social, no sentido de diminuir as escolhas individuais ao potencializar o seu desenvolvimento psicológico superior. A essência humana é social e nos processos comunicativos de interação individual e coletiva, em determinadas atividades, há uma relação dialética e mediada entre sujeito e objeto, uma relação objetal, para a formação e o desenvolvimento da personalidade.

Portanto, para que o processo educativo participe da formação humana, ao contemplar a interação dos polos afetivos e cognitivos, unidade portadora de sentidos pessoais e significados sociais, na relação professor-aluno, é preciso que haja contribuição da formação da

personalidade como parte desse processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

A educação escolar, principalmente a escola pública, é considerada um dos lugares que contribuem para a formação da personalidade. Conforme as pesquisas realizadas desde a década de 1990 (ASBAHR, 2014) vêm mostrando, a ampliação desse processo de escolarização e universalização não consegue atingir resultados favoráveis em relação à apropriação da cultura e dos conhecimentos da história humana para o seu desenvolvimento cognitivo e construção da sua individualidade (na ontogênese).

Nessa abordagem, a atividade educativa para o desenvolvimento humano histórico-cultural é social e se inicia na família, nas relações sociais com outras crianças, com outros adultos, redes de relações entre personalidades que acabam tornando-se um lugar organizado dentro de suas possibilidades de existência concreta para sistematizar o conhecimento e comunicar aos seus alunos.

A entrada da criança no processo de escolarização da Educação Básica que se inicia na educação infantil. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade educativa impulsiona o desenvolvimento da personalidade e das *funções psicológicas superiores* de modo intencional a fim de desenvolver as capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas desde a infância (BISSOLI, 2014).

Entretanto, a finalidade da educação escolar no Brasil possui outras expectativas em relação ao desenvolvimento intelectual. Nos

processos de escolarização da educação básica, que agrega três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O enfoque inicial parte dos processos de alfabetização e letramento, e, ao final desse processo educativo, espera-se a formação do cidadão e qualificação para a inserção no mundo do trabalho, ou um preparo para continuar os estudos após a conclusão do ensino médio e finalização da Educação Básica.

Para Leontiev (2004), o processo da educação escolar desenvolve a individualidade, um processo de aprendizagem promovido pela interação humana, em processos de comunicação e transmissão das riquezas e bens culturais herdados das gerações anteriores para o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ao potencializar a capacidade intelectual das crianças e jovens.

A realidade concreta da escola mostra que esta tem outras funções sociais além do que consideram as teorias pedagógicas sobre aprendizagem. Muito tempo é perdido com a indisciplina dos alunos. Assim, o trabalho pedagógico na relação entre educador e educando na humanização do indivíduo deixa de ser uma atividade educativa central e passa a ser de controle social.

O sucesso escolar é centrado no ritmo do individualismo que prepara os jovens para a entrada no sistema capitalista, as tarefas são realizadas como uma troca para se obter uma nota de avaliação e não há uma relação consciente nesse processo de aprendizagem com a atividade de estudos. A aprendizagem fica sem sentido pessoal e muitas vezes os estudantes buscam uma nota de avaliação, mas não o

envolvimento com os estudos para se apropriar objetivamente do conhecimento científico.

Por que aprender isso, professora? Asbahr (2014) inicia sua investigação a partir de indagações angustiantes e inquietantes como essa que são ouvidas no interior das escolas públicas. Durante um ano letivo, o pesquisador conviveu e acompanhou 23 estudantes da 4ª série (5º ano) do ensino fundamental de uma escola pública, tendo como focos de observação "a dinâmica da classe, a organização das atividades pedagógicas, a relação professor-aluno, a relação entre os alunos e as formas singulares com as quais os estudantes lidam com sua própria atividade de estudo" (ASBAHR, 2014, p. 170).

> A relação com a professora e com os colegas é, assim, importante motivo vivido pelas crianças e ressalta o papel dos afetos na produção da aprendizagem escolar. A grande questão é: como transformar esse motivo em motivo eficaz para a atividade de estudo? A resposta está no resultado das ações das crianças.
> Algumas crianças nos mostraram a produção de novos motivos a partir do resultado de suas ações. Ou seja, iniciam as ações de estudo tendo como referência motivos afetivos (por exemplo, satisfazer a professora), mas, no decorrer da realização das ações, o próprio processo de realização e os resultados obtidos geravam motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo. O motivo passa a ser aprender. (ASBAHR, 2014, p. 172).

Qual a relação de sentido pessoal que os estudantes atribuem à vida escolar como significado social de sua atividade de estudo? E, como

se produz um sentido? Ao selecionar relações, experiências, vivências e conteúdos que impliquem aprender, há a produção de sentidos pessoais?

Mas isto é, por sua vez, consequência de uma educação que não tem produzido nem curiosidade pelo conhecimento, muito menos necessidade e motivos, uma consequência de um processo educacional esvaziado de conhecimentos atribuídos de sentidos.

Nesse sentido, o significado social que o professor elege como norteador de sua prática de aula com a finalidade de produzir aprendizagem é justificável, entretanto, uma tarefa reprodutora e de cópia não proporciona uma atividade produtora de sentidos pessoais para os estudantes porque não produz vivências e experiências de aprender com seus conteúdos.

Podemos responder em parte à pergunta inicial da pesquisa de Asbahr (2014): *Por que aprender isso, professora?* Aprendemos isso ou aquilo como processo de escolarização e muitas vezes o que existe no interior da escola pública são ações esvaziadas de sentido tanto no que diz respeito à atividade de estudo dos estudantes quanto ao fazer pedagógico do professor em sua atuação em sala de aula. Algumas falhas nesse processo de escolarização se desdobram como sintomas da falta de aprendizagem nos estudantes: a indisciplina, agressividade, o enfrentamento, recusas ou desatenções.

Entretanto, quando na relação professor-aluno ocorre o entrelaçamento dos processos afetivos e cognitivos provocadores de sentidos pessoais e significados sociais na intencionalidade do fazer

pedagógico como práxis pedagógica, ao incorporar a dimensão afetiva para obter ações pedagógicas orientadas, o resultado acontece na transformação da constituição do sentido do estudante ao tornar-se uma atividade de estudo.

> Há uma decorrência pedagógica importante dessa relação: a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional. Destaca-se, assim, que a relação sujeito e objeto do conhecimento é mediada pelo entrelaçamento dos processos cognitivos e afetivos. Também podemos ver a constituição de sentidos possíveis na relação entre os motivos e ações de aprender. Em diferentes momentos, as crianças expressaram sua necessidade de aprender. Queriam saber sobre as coisas do mundo, especialmente sobre as coisas que as rodeiam. Realizavam ações de aprendizagem, perguntavam, pesquisavam, conversavam. Mas nem sempre a necessidade de aprender transformava-se em motivo da atividade de estudo e as ações de aprendizagem não tinham, obrigatoriamente, os conteúdos escolares como objeto. (ASBAHR, 2014, p.176).

A escola pública de Educação Básica, em seus diversos níveis de escolarização e organização, reflete a dinâmica social da sociedade de forma generalizada e particularmente é constituída de elementos expressivos de sua comunidade escolar que contribuem para a formação de sua identidade, operando dentro de contradições sociais e culturais, da sociedade capitalista, da lógica da exclusão e ilusões, de políticas de Estado, desejos e angústias de professores perante uma escola pública com grau de complexidade elevado que exige múltiplas variáveis para

analisar a sua dinâmica interna por conta de sua diversidade cultural, econômica, histórica e social.

Trata-se de um lugar que produz alunos semialfabetizados como resultado de seu processo de escolarização ao fim do ensino médio, fenômeno conhecido como fracasso escolar.

> Considera-se, assim, que existe uma relação direta entre fracasso escolar e fracasso da sociedade capitalista, pois se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral. Para compreender esse fenômeno, não se deve permanecer no limite do cotidiano da escola, e sim, buscar analisar as relações de determinação deste cotidiano, repleto de problemas, para compreender a totalidade do processo educacional, porque com ele estão imbricadas todas as questões da sociedade capitalista. Para se chegar à compreensão das formas de superação do entendimento, avaliação, encaminhamento e tratamento do fracasso escolar, identificado na escola como queixas escolares, é preciso estabelecer a relação entre escola e processo histórico. (FACCI, 2007, p.325-326).

No interior das escolas o que se estabelece como proposta pedagógica para promover a aprendizagem se limita a práticas alienantes e de submissão do estudante. Nesse contexto ainda entende-se repressão e disciplina como sinônimos do processo de aprendizagem.

As pesquisas realizadas no referencial do campo da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (ASBAHR, 2014; FACCI, 2007; LEAL, 2010) indicam que no fazer pedagógico dos professores há um esvaziamento de conhecimento, por este ser conduzido como uma tarefa sem sentido para os estudantes.

Tal prática em sala de aula tem como expectativa orientadora a memorização reprodutiva de conteúdos desconexos com a realidade do aluno, de modo que o aspecto cognitivo se restringe às limitações de uma didática cuja prioridade é a disciplina dos alunos num aspecto comportamental e repreensivo.

Surgem, então, no discurso dos professores, concepções negativas a respeito da aprendizagem de seus alunos, com argumentação limitada a pressupostos biologizantes que indicam a imaturidade ou os distúrbios psicológicos como principais causas do fracasso escolar.

> Os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos convidam a pensar nos desdobramentos de diagnósticos indevidos, resultantes, em nossa opinião, de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento e de práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a política educacional do país; a qualidade da escola oferecida aos seus usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; a família – que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc., responsabilizando a criança pelo não-aprender. Estas

> concepções, pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e sociedade, só podem conceber o não-desabrochar das capacidades humanas tomadas como espontâneas como doença, patologia, inabilidade e incapacidade. (TULESKI, 2007, p. 533).

Entre muitos discursos sobre a idealização da educação que reflete na escola, há a definição como função social que abstratamente se constitui nas vozes de professores, gestores e adolescentes, vozes que apontam a educação como um lugar para a formação humana.

Nessa perspectiva, há contribuições para a formação da personalidade, por ser um meio social e cultural, em certo sentido são influências aleatórias aos sujeitos, no processo educativo apropria-se de conhecimentos disponibilizados em materiais pedagógicos.

> O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc. (DUARTE, 2004, p. 51).

A função social, segundo Duarte (2004), constitui-se de modo estabelecido entre sujeitos e o objeto cultural em cujas relações

interpessoais há uma prática social determinada por seus significados que definem uma maneira de existir nessas relações sociais.

> No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulsione a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano. Foge aos limites deste artigo analisar todas as implicações desse processo altamente alienante e profundamente desumano. Deixo apenas registrado que considero ser esse um tema fundamental para nós, educadores, que trabalhamos com a formação das novas gerações numa sociedade que retira das pessoas a própria possibilidade de elas crescerem como indivíduos por meio de seu trabalho. (DUARTE, 2004, p. 59).

No processo de objetivação das relações com objetos materiais e não-materiais da cultura humana, em processos comunicativos de interação entre indivíduos, há o processo de apropriação da cultura pelo qual o indivíduo estabelece o complemento de sua relação objetal.

Para Duarte (2004), a personalidade humana não consegue se desenvolver nas relações de trabalho por se tratar de uma atividade alienante que afasta o trabalhador do processo de objetivação e apropriação dos conhecimentos e habilidades necessárias para desenvolver suas possibilidades potencializadoras de crescimento individual.

> Ainda hoje não faltam pesquisadores e ideólogos de todo tipo tentando explicar as diferenças sociais como sendo consequência de processos biológicos internos aos indivíduos (herança genética, processos neurofisiológicos, hormônios etc.). Em termos de educação escolar, por exemplo, são bastante recorrentes as mais diversas formas de explicar a trajetória escolar dos indivíduos por referência a fatores primariamente orgânicos. Sem desconsiderar a necessidade do avanço do conhecimento sobre o nosso próprio organismo e sem desconsiderar a necessária base orgânica dos processos psicológicos, Leontiev afirmava que não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não-predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana.
> Por certo essa é uma apaixonada e mais do que nunca atual defesa do papel da educação em geral e em especial da educação escolar na formação dos seres humanos. (DUARTE, 2004, p. 59-60).

Ampliando esse conceito de objetivação e apropriação de conhecimento, em outro contexto, na educação escolar, conforme o resultado de pesquisa de campo de Leal (2010), evidencia-se que a aprendizagem deveria ser entendida como a da apropriação de

conteúdos para instrumentalizar os estudantes na compreensão da realidade.

> Assim, nesta perspectiva, estes jovens estão formando sua concepção de mundo e de sociedade a partir do conteúdo ideológico presente nesta sociedade, pois estão se apropriando das significações, das ideias e opiniões expressas nessas significações que veiculam um conteúdo ideológico expresso pelas palavras e conceitos que, nesta sociedade dividida em classes, significa o conteúdo próprio da classe dominante, as ideias e valores desta classe. (LEAL, 2010, p. 293).

A educação escolar seria um possível lugar para promover uma consciência individual ao internalizar o conteúdo ideológico das normas, regras e dos valores eleitos como fundamentais para o convívio em sociedade. No contexto escolar, a apropriação das significações é essencial para a formação de conceitos necessários para elaborar pensamento abstrato e ressignificar singularmente o processo de individuação.

Principalmente na etapa da adolescência ocorrem mudanças no desenvolvimento psicológico que contribuem para a formação da personalidade. Ao se tornar sujeito social, o adolescente entra nessa idade de transição vivenciando um drama que contém momentos de estabilidades e de crises, alternando a postura e a conduta entre ser criança e ser adulto.

> [...] a adolescência é o período em que se formam os conceitos e o pensamento abstrato, que possibilitam ao indivíduo a autoconsciência, o conhecimento de si mesmo e da realidade em que vive. Esse desenvolvimento permite que se compreendam os fenômenos em suas relações e nexos, mas isso não se dá de forma automática, como vimos. Precisam ser formados os instrumentos cognitivos para tal, no que a educação escolar pode contribuir fundamentalmente, pois por trabalhar com os conhecimentos científicos e com conceitos abstratos, pode favorecer, se orientada para este fim, o desenvolvimento do pensamento teórico que permite a compreensão da realidade por meio de generalizações e abstrações, compreendendo a realidade para além da sua aparência manifesta, em sua essência, revelando suas relações e nexos.
> Para isso, não basta o contato com o conhecimento científico, sendo necessária a apropriação desses conhecimentos como ferramentas e instrumentos de compreensão da realidade e, como já disse antes, para que isso se dê, torna-se necessário que a atividade de estudo se constitua como uma atividade significativa, com um sentido, orientada para seu objetivo, que é a aprendizagem, com um motivo claramente vinculado a esse objetivo, a aquisição do conhecimento em uma perspectiva de ação consciente e transformadora na realidade.
> Na forma como está estruturada a educação escolar, isso não tem se mostrado possível, o que implica que ela seja organizada de outra maneira. Nesse sentido, a contribuição, no campo da psicologia, pode ser oferecida por meio do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e, no campo da educação, por meio do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. (LEAL, 2010, p. 304-305).

Nas relações humanas como produto social, a educação escolar participa da formação da personalidade ao desenvolver as *funções*

psicológicas superiores, nas múltiplas possibilidades de interpretação e de contradições do pensamento.

Os polos afetivos e cognitivos como unidade constituinte da personalidade; a consciência individual que interpreta e ressignifica continuamente uma operação que compõe e reconstrói novas maneiras de compreensão e interpretação, tornando-se uma autoconsciência que constantemente desenvolve conceitos ao ampliar e reformular suas próprias concepções de mundo enquanto atividade intelectual.

A base real da personalidade se constitui pela estrutura do conjunto de atividades que acontece no entrelaçamento do sujeito com sua concepção de mundo, ao qual se incorporam pela estruturação ativa hierarquizada das relações do reflexo psíquico e da consciência que requer, no movimento interno, processos de subordinação e ressubordinação de seus motivos (LEONTIEV, 1983). Portanto:

> A situação real psicológica originada pelas relações do sujeito com o mundo em seu entrelaçamento, dentro das quais e independentemente de seu desejo incorporar cada uma de suas ações e cada um de seus atos de comunicação com as demais pessoas, exige dele uma orientação dentro do sistema destas relações. Em outras palavras, o reflexo psíquico, a consciência, já não pode seguir orientando as distintas ações somente do sujeito, ela deve também refletir ativamente a hierarquia de suas relações, o processo de subordinação e ressubordinação de seus motivos. E isto requer um movimento interno especial da consciência. (LEONTIEV, 1983, p. 172, tradução nossa).[57]

O processo de internalização como um processo comunicativo entre pessoas, a consciência de si mesmo, de seu mundo particular e singular se constitui em processos de subordinação a sistema de relações hierarquizadas que se inicia na interação familiar e social, nos processos de escolarização, nos interesses, na descoberta de sua sexualidade, na sua consciência e trajetória de vida, enfim são processos de ressubordinação de seus motivos.

> No movimento da consciência individual, descrito anteriormente como processo de trânsitos mútuos de conteúdos e significações diretamente sensível, que em dependência dos motivos da atividade adquirem um ou outro sentido, manifesta-se agora um movimento ainda contido em uma só dimensão. Se o movimento descrito anteriormente, podemos imaginariamente representá-los como contido no plano horizontal, deste novo movimento podemos imaginar contido no plano vertical. Desse movimento que consiste em correlacionar os motivos entre si: alguns motivos ocupam um certo lugar hegemônico e subordinam a eles outros motivos; outros, ao contrário, descendem da categoria de subordinados e inclusive perdem por completo a função de conferir sentido. A gênese deste movimento expressa em si a gênese do sistema de vínculos entre os sentidos pessoais: a gêneses da personalidade. (LEONTIEV, 1983, p. 173, tradução nossa).[58]

A gênese da personalidade consiste da dinâmica dos motivos que se expressam em relações de subordinações de correlacionamentos entre si constituintes de um sistema de vínculos que conferem um

sentido pessoal. É um sistema em movimento contido num processo contínuo de formação da personalidade no mundo psíquico.

> A consciência não se reduz a um mundo interno, isolado; ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem os homens compartilham representações, conceitos, técnicas, e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.
> A relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional, é o principal componente da estrutura interna da consciência. (ASBAHR, 2005, p. 111).

Qualitativamente a estrutura interna da consciência individual depende da linguagem social formada por palavras polissêmicas que assumem significações sociais para atribuir o sentido pessoal condensado na palavra. No encontro da consciência individual com a consciência coletiva, uma relação emocional acontece ao envolver o

conteúdo sensível das representações e conceitos na dinâmica do movimento entre pensamentos e sentimentos.

As condições, necessidades e circunstâncias da vida concreta são vinculadas nos motivos da atividade de trabalho coletivo e nas relações humanas, as quais são subordinadas pela dinâmica de mudanças das relações sociais objetivas ao longo do desenvolvimento psíquico.

> Sentido pessoal e motivo estão intimamente relacionados, e para que possamos encontrar o sentido devemos descobrir seu motivo correspondente. O sentido pessoal indica, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.
> O sentido não é algo puro, uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora sentido e significação não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação. (ASBAHR, 2005, p. 111).

A personalidade se estrutura na complexificação da subjetividade da objetivação e apropriação dos reflexos do meio social (exterior) desde o início do nascimento num processo contínuo de formação e desenvolvimento dos processos de objetivação e de apropriação.

> Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetal. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetal. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas

> sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Esta apropriação requer comunicação em sua forma externa. Em suas formas iniciais, esta comunicação não está mediatizada pela palavra, mas pelo objeto. (LIBANEO, 2004, p.7-8).

A consciência constituída pelos polos cognitivos e afetivos como unidade se transforma no movimento do processo de aprendizagem e da apropriação de conhecimentos (objetos) de uma cultura, na humanização com outros sujeitos na escola, na interação com outros humanos.

> Esses jovens, portanto, armados e limitados pelas representações e ideias dominantes, por eles internalizadas e, assim, constituintes de sua consciência, estabelecem uma relação com a realidade de forma fragmentada e parcializada, não conseguem olhar para o todo, organizando-o. Desenvolvem uma percepção individualizante, olhando os fenômenos de forma particular, para aquilo que é específico e, desta maneira, não conseguem compreender os fenômenos em suas múltiplas determinações, sem penetrar sua essência.
> O fato de se manterem na aparência dos fenômenos se dá por terem formado basicamente o pensamento empírico, próprio da vida cotidiana e, neste sentido, a educação escolar que poderia lhes proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico, não foi capaz de fazê-lo. A forma como a escola tem organizado as disciplinas, os conteúdos e a metodologia não tem possibilitado que o ensino impulsione o desenvolvimento de seus alunos. Esta organização vai determinar o tipo de consciência e de pensamento que se formará nos educandos no processo de assimilação dos conhecimentos, atitudes e hábitos, o que, na estrutura atual do ensino, tem determinado a constituição da consciência alienada, como se vê com estes jovens. (LEAL, 2010, p. 301).

Na busca de realização de seus interesses e das escolhas individuais, nem sempre a escola consegue oferecer um sentido na vida de seus estudantes para envolvê-los na participação do processo educativo.

Para Elkonin (1978, p. 548), a adolescência é um período de grande responsabilidade no desenvolvimento do homem futuro. Os adolescentes podem ser rudes, grosseiros, violentos, resistentes, com alto grau de irritabilidade, excitabilidade excessiva, constante troca de humor e conflituosos entre si e com os adultos. Mas, ao mesmo tempo, imitam as condutas, ações e maneiras de agir dos adultos, replicando pouco as facetas positivas e muito as negativas.

Nas relações estabelecidas com os jovens na educação escolar, as suas necessidades não encontram na escola pública espaço para se tornar um lugar que envolva as dimensões afetivas e cognitivas na intencionalidade do processo educativo organizada para o desenvolvimento do pensamento teórico como sentido de atividades de estudos.

> Nesta organização, as disciplinas não se articulam entre si, os conteúdos são apresentados de forma mecânica, fundamentados na lógica formal, formando apenas o pensamento empírico, que proporciona somente a tarefa de classificar os objetos segundo seus traços externos, sua identificação e descrição.
> Para que a consciência se constituísse na direção da humanização, seria necessária outra estrutura, fundamentada na lógica dialética, que põe a descoberto as passagens, o movimento e o

> desenvolvimento, podendo examinar as coisas de acordo com sua natureza e, assim, favorecer o pensamento teórico, que se apoia nas construções verbais. O desenvolvimento de uma relação teórica para com a realidade permite a saída da cotidianidade. (LEAL, 2010, p. 301).

A dissertação de mestrado de Checchia (2006), *O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência*, escutou estudantes do ensino fundamental. Notam-se como suas vozes são provocativas e refletem um discurso generalizado sobre os processos de escolarização das escolas públicas. Ficam evidentes nesse trabalho as facetas positivas e negativas desses jovens.

A autora parte do discurso formulado no interior da escola e do senso comum desses jovens, indicando que a visão de "aborrecente" atribuída a eles provém de rótulos estigmatizantes e estereotipados para culpabilizá-los pelo fracasso escolar, contrastando com as falhas de um processo educativo.

Cecchia (2006) analisa também os discursos dos jovens em relação às falhas do processo educativo e verifica que eles percebem a dinâmica das relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem e se posicionam de maneira crítica e reflexiva, ou seja, a autora revela em sua pesquisa jovens conscientes, fato que contradiz o senso comum dos professores ao apontar os jovens como culpados pelo fracasso escolar, por não conseguirem ou serem capaz de aprender.

> Se é neste sentido que os jovens vêm formando sua concepção de mundo, é possível dizer que a escola cumpriu sua função. Isso pode parecer contraditório com o que foi dito antes, de que a escola falhou, mas não é. Ela falhou ao não garantir aos alunos competência no uso dos signos e códigos sociais, mas não falhou em sua função de transmissão de ideias, representações e valores; nisso ela obteve sucesso. Mesmo ao não garantir a competência no uso dos signos e códigos ela também cumpre a lógica, dando uma formação mínima e tão insuficiente que contribui para a manutenção do status quo, fazendo parecer que o indivíduo é que não foi capaz de aprender. (LEAL, 2010, p. 294).

Ao reproduzir discursos do senso comum sobre o processo de escolarização, os jovens evidenciam suas impressões sobre o modo de ensinar e do esvaziamento de sentido nas práticas docentes. As vozes dos estudantes problematizam o processo educativo e as situações de aprendizagem de uma escola pública.

> Mas essas ‘denúncias’ das crianças inserem-se na mesma lógica de transferir a ‘culpa’ pelo fracasso, historicamente atribuída aos alunos e às suas famílias, ao professor. Este equívoco de natureza ideológica está presente também no discurso de psicólogos e de educadores ‘mais críticos’ que não pensam a escola no interior das contradições de uma sociedade de classes, mas atribuem o que se passa nas escolas públicas ao despreparo, à incompetência, ao desequilíbrio emocional e a tantos outros estigmas atribuídos aos educadores. (ASBAHR, 2006, p. 68).

Procura-se um culpado nesse processo educativo para justificar a falta de aprendizagem, a violência generalizada e simbólica, o autoritarismo na busca da autoridade, o mascaramento das condições concretas de trabalho pedagógico e a falta de recursos financeiros.

> Por fim, diante de tais considerações, evidencia-se a relevância em atentar para o que os jovens alunos têm a dizer e ensinar: revelam uma experiência escolar predominantemente atravessada pela não-escuta, pelo desrespeito e humilhação, em um contexto no qual a indisciplina é tida como vandalismo e em que os estudantes são vistos como 'aborrecentes', irresponsáveis, rebeldes, violentos ou marginais e tidos como fonte de medo e ameaça; apontam uma preocupação com a qualidade do ensino nas escolas públicas, ilustrando o caráter dual da educação no Brasil em que vigora a precariedade do ensino destinado às classes populares, regido sob uma política educacional que se esforça em ocultar a sua defasagem; evidenciam a necessidade de se romper com a imagem que socialmente instituída sobre os jovens, difundida pela opinião pública e endossada por teorizações naturalizantes; e, ainda, explicitam uma articulação entre rótulos relativos à condição de adolescentes e à de alunos de classes populares. (CHECCHIA, 2006, p. 160).

O que apresentamos em nosso trabalho de produção de sínteses sobre o conceito de formação da personalidade evidencia que a unidade afetivo-cognitiva entrelaça-se com as vivências, agimos de acordo com as expectativas e interesses que temos em relação ao outro ou outros, uma relação de trocas que agrega valores e sentimentos, desejos e vontades, emoções e autocontrole, portanto, interage nos processos de

aprendizagem como produto do sistema capitalista ao desenvolver as *funções psicológicas superiores*.

As pesquisas indicam que os rótulos estigmatizam os estudantes e barreiras surgem no processo de aprendizagem afastando os jovens da atividade de estudos. A precariedade de ensino nas escolas públicas é desencadeada pelo fato de ocultar a defasagem de aprendizagem, a falta de organização e de sistematização de um processo educativo que não considera o polo afetivo entrelaçado com a atividade cognitiva.

Na atualidade, a educação escolar pode ser entendida como complemento da educação familiar, e esse complemento colaborativo inicia-se na Educação Infantil como corresponsabilidade do Estado com a família para a educação de seus jovens. A integralidade da educação seria um próximo passo, na educação escolar, de modo geral, a responsabilidade e cobranças sobre a aprendizagem do aluno aponta para o professor que complementa a educação da família, para ser algo integral, a família deveria efetivamente participar da gestão escolar e pedagógica, ser uma comunidade escolar que concretamente atuasse em todas as instancias no interior da escola, portanto, não alcançamos esta unidade escolar com a comunidade por ser uma utopia pedagógica.

A obrigatoriedade da matrícula da criança dos quatro aos dezessete anos de idade implica um direito público subjetivo para a universalização da Educação Básica, ser uma escola que atenda a todos indica que as políticas públicas não consideram questões pertinentes ao desenvolvimento psicológico. A Educação fundamenta-se e tem uma organização que reflete as posições idealizadas nas políticas de Estado

para atender um número maior de crianças e adolescentes. Entretanto, a educação escolar, em suas contradições internas, ainda é um lugar possível do desenvolvimento humano e das suas máximas potencialidades que impacta numa pequena parcela de alunos.

Para Vigotski, a educação escolar tem papel fundamental para a transformação do homem concreto, por entender que:

> É a educação que deve assumir o papel central da transformação do homem – este caminho de formação da consciência social das novas gerações, a forma básica para alterar as características históricas humanas. *Novas gerações e novas formas de educação representam o caminho principal que historicamente seguirá enquanto criador de novas características humanas.* (VALSINER; VAN DER VEER, 1994, p. 181, tradução nossa, grifos do autor).[59]

Os jovens não aprendem pelo método da exaustão, ou da repetição, ou da memorização, ou de exercícios resolvidos e muito menos pelo ato de copiar textos da lousa. Entendemos que a atividade de reprodução como processo de imitação não proporciona um único caminho adequado para promover processos de aprendizagem que potencialize as capacidades e habilidades do psiquismo humano.

Enfim, apresentamos neste capítulo sínteses de pensamentos para fundamentar um conceito sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de provocar a necessidade de compreendermos qual o papel da educação escolar para contribuir com a formação da personalidade. Nosso entendimento sobre os processos de humanização nos coloca como

defensores da educação escolar como lugar para promover e desenvolver: a aprendizagem, a consciência, o psiquismo humano, a unidade dos polos afetivo e cognitivo, a individualidade, o pensamento crítico e criativo. Portanto, são essas contribuições históricas e culturais verdadeiras relações humanas que depende da filogêneses para em conjunto desenvolver a personalidade em um contínuo processo de aprendizagem, de colaboração e intervenção de outro e outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos das premissas elaboradas pela psicologia reflexológica soviéticas para compreendermos historicamente os aportes teóricos sobre o conceito de personalidade. Neste trabalho de estudo bibliográfico e de revisão das produções acadêmicas partimos das indagações comuns dos professores sobre o processo de aprendizagem e sua relação com a formação humana. Perguntas retóricas que culminam em opiniões que colocam o aluno como o principal culpado pela falta de aprendizagem ou pelo desinteresse em relação ao ato de aprender e de pensar. Ou, ainda, que responsabilizam o sistema educacional público pela falta de qualidade no interior das escolas públicas.

Enfim, a realidade concreta da escola pública nos deixa em situação angustiante quando assistimos ao drama da dinâmica escolar, ou verificamos e acompanhamos os resultados das pesquisas acadêmicas sobre a aprendizagem. Poderíamos tentar buscar respostas para esses questionamentos retóricas, em uma ampla revisão das teorias sobre a aprendizagem e suas doutrinas como pensamento científico, e ainda não conseguiríamos esgotar o assunto ou organizar um manual de como ensinar e aprender.

A rotina de um trabalhador da área de educação é cheia de imprevistos e, no dia a dia, a dinâmica profissional induz a ações mais práticas do que teóricas. Muitas vezes o que é cobrado de um professor

coordenador pedagógico é a solução para a educação; no entanto, esquecem que o papel desse profissional é implantar e articular as políticas públicas no interior da escola.

Sempre em minha rotina há a necessidade de realizar tarefas que estão longe das atribuições de professor coordenador pedagógico; em certos momentos, a necessidade do professor é de ter um professor coordenador que brigue com os alunos ou responsáveis. Por falta de funcionários, no desvio da função, os professores nos tornam bedéis ou inspetores de corredor, de modo que esperam que cuidemos da disciplina dos alunos para que as aulas não tenham interferências dos indisciplinados.

É claro que na educação escolar das escolas públicas há um descrédito de todos em relação à sua função transformadora de tornar o estudante capaz de se apropriar de conhecimentos e saberes para a construção singular de suas funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (1984), as práticas escolares mediadas pelo professor teriam o intuito de ampliar a zona de desenvolvimento real do estudante para a zona de desenvolvimento proximal ou próximo dos conhecimentos daquele que conduz seus alunos, ou seja, o professor.

Entre as dificuldades apontadas, na educação escolar, o que realizamos é o que conseguimos concretizar com as reais possibilidades de trabalho que possuímos, é evidente que temos professores, alunos e equipe de gestão comprometida em encontrar soluções para os problemas do cotidiano. Ou, em outras escolas há a desorganização, falta de lideranças, de compromissos com a sua profissão de educador e de

seu papel de transformador dos mundinhos aos quais os alunos possam pertencer, a escola se torna esvaziada de sentidos para a vida. E, há alunos que se perderam nessa areia movediça e pouco a escola poderá contribuir para o seu desenvolvimento humano, ao longo do processo de escolarização ficaram lacunas por falta de acompanhamento e de atividades diferenciadas para diminuir suas dificuldades na aprendizagem.

O processo no interior da escola é dinâmico, por isso, muitos dos nossos planejamentos não são cumpridos conforme idealizamos. Assim, o próprio planejamento idealizado é um fator de dificuldade, ou seja, se não houver flexibilidade no cronograma, a escola poderá entrar em descompasso e o projeto entrar em crise por falta de um replanejamento.

As teorias pedagógicas não são compreendidas pelos professores como meio de fundamentar seu fazer pedagógico. Para muitos deles, os teóricos são desnecessários por não fazerem parte da realidade da sala de aula. Em certo momento, percebo que os professores se fecham para as teorias e trabalham no espontaneísmo de um fazer sem compromisso com as teorias pedagógicas por não conseguirem realizar a práxis da teoria em suas práticas de ensino.

Ao responder à pergunta sobre a formação humana entraríamos no campo filosófico sobre o que é o homem ou sua natureza humana. Muitos filósofos contribuiriam na tentativa de responder essa pergunta e ainda não chegar ao homem concreto, mas iríamos construir um homem idealizado fundamentado no que poderia agregar para a constituição da

existência humana como pressuposto para responder parcialmente essa indagação.

O conceito personalidade no campo da Educação assume a sua importância na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural por trazer outra concepção de homem. Para essa nova compreensão sobre o indivíduo, os determinismos positivistas do comportamentalismo são abandonados como resposta devido ao grau de complexificação que alcançou o sujeito enquanto sujeito social e histórico pertencente a um dado processo de humanização na sociedade. Para a superação da concepção de homem como ser biológico, um organismo que interage biologicamente com o meio ambiente, o homem é compreendido enquanto transformador do meio ambiente de forma ativa, o homem se humaniza com outros homens pela apropriação da cultura.

O estudo do conceito de personalidade apresentado neste trabalho, a partir da matriz da psicologia soviética do século XX, tem início com a compreensão filogenética do organismo biológico, sobre a qual, sinteticamente, apresentamos as concepções de Pavlov no tocante ao reflexo condicionado e sua teoria sobre os temperamentos. Depois nos trabalhos de Bechterev, conhecidos como Reflexologia, encontramos uma primeira compreensão filogenética e ontogenética como necessidade de estudar o psiquismo humano objetivamente como produto biológico e social. Evidenciamos como foram importantes os trabalhos de Kornilov para fomentar o debate acadêmico ao incorporar na psicologia os pressupostos do materialismo histórico-dialético em seus trabalhos de Reactologia – apesar de sofrer duras críticas ao

assumir uma postura metodológica da dialética marxista e se anunciar como o fundador da Psicologia Marxista. Tais foram os caminhos metodológicos da pesquisa bibliográfica que percorreu a história da psicologia soviética, para denominarmos de aportes conceituais da psicologia soviética considerados relevantes para o entendimento do conceito de personalidade desenvolvido por Vigotski.

Denominamos de matriz russa o conjunto dos trabalhos científicos da psicologia soviética de Pavlov, Bechterev e Kornilov, a gênese de uma matriz psicológica, tidos como origem e fonte de inspiração para a problematização, críticas e reflexões necessárias à compreensão da formação do pensamento dialético deixado na obra de Vigotski e colaboradores, que compõe a forma da matriz da Psicologia Histórico-Cultural.

Com a apropriação dessas premissas históricas, demos início ao processo de produção das sínteses teóricas para entender o conceito de personalidade. As transformações das dimensões filogenéticas e ontogenéticas não ocorrem de forma sincronizada ou cronológica, há variações conforme o pertencimento a uma determinada cultura e etnia. Na formação da personalidade do indivíduo, o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* se estabelece com o mundo exterior no processo de *interiorização* das relações humanas determinadas pelas atividades de mediações para a compreensão dos símbolos, signos e conceitos culturais que se incorporam na formação de sua consciência para orientar sua conduta diante de um momento histórico, cultural e social.

Evidenciamos o conceito de personalidade contido de forma esparsa ao longo da coleção *Obras Escogidas* de Vigotski, um conceito que encontramos tecido em outras implicações por ser a chave de entendimento da constituição do ser humano. Em cada capítulo a descoberta desse conceito imbricado em outros, o conceito de personalidade assume a sua importância como categoria na Psicologia Histórico-Cultural. Essa coleção originalmente escrita no vernáculo da Língua Russa foi editada e disponibilizada em duas versões de tradução: Língua Espanhola e Língua Inglesa. A leitura das *Obras Escogidas* requereu a necessidade de uma leitura atenta, ao buscar os significados das palavras da Língua Espanhola, para ampliar o significado contido nesse texto foi preciso a consulta da versão na Língua Inglesa, para não perder o fio condutor do sentido de seu pensamento dialético.

O processo de desenvolvimento da personalidade é um processo contínuo de aprendizagem, um automovimento de transformação do psiquismo e da consciência, que ocorre continuamente desde a infância: um processo de desenvolvimento do caráter ao interiorizar e agregar valores de aspirações, atrações, motivos e interesses por meio dos quais na fase da adolescência, os jovens dentro de suas possibilidades de vida encontram sentido para promover uma possível orientação de sua conduta social e inserção na sociedade.

O ponto de viragem dessa conduta social, da fase da adolescência para a adulta não segue uma ordem cronológica. O conceito de adolescência na contemporaneidade assume outras perspectivas psicológicas no sentido de ser possível existir adultos com condutas e

comportamentos típicos dos adolescentes. Essa nova direção a que os adolescentes aspiram para si, suas possíveis escolhas de vida, ou seja, pela sua vivência e inserção social desenvolve singularmente sua subjetividade pela atividade intelectualizada de desenvolvimento do seu psiquismo. Num primeiro momento, isso se dá pela educação para a sua formação como indivíduo sujeito aos processos histórico e cultural; e, em outro momento, continua a desenvolver pelo trabalho a especialização de suas *funções psicológicas superiores* apropriadas de forma objetiva para realizar atividades reprodutivas ou atividades produtivas.

Voltando às indagações dos professores sobre os processos de aprendizagem nessa perspectiva, concordamos que a formação do professor é fundamental para desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula. O conhecimento científico amplia as possibilidades de o professor contextualizar os conteúdos de sua disciplina de forma a se tornar interdisciplinar e não ser um fragmento isolado em si mesma, e sem sentido com o contexto histórico-cultural.

A formação da personalidade, mediado pela educação escolar, ainda é um tema pouco estudado e que envolve posições contraditórias na contemporaneidade. Ao considerarmos os pressupostos teóricos estudados neste trabalho, o processo educativo participa das complexas transformações do desenvolvimento do psiquismo, mas um processo de humanização intencional com a finalidade de proporcionar a apropriação e objetivação dos conhecimentos de arte, filosofia, história, linguagem e outros para a formação de um pensamento dialético enriquecido pela

produção cultural como possibilidade de desenvolvimento *das funções psicológicas superiores*, da consciência e personalidade.

A práxis pedagógica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural visa à apropriação da cultura com a finalidade de desenvolver o psiquismo humano para constituir a unidade afetivo-cognitiva na personalidade. Entretanto, o processo educativo sem sentido no seu fazer pedagógico se esvazia de significado para o professor e aluno, que cumprem uma rotina de tarefas escolares em seu interior delimitado pela organização sociocultural à qual pertencem. O aluno participa das aulas anotando em seu caderno o conteúdo da lousa, espera-se estudar prestando atenção nas explicações do professor como único meio de aprendizagem, ao reproduzir os conteúdos copiados da lousa ou quando tem acesso as respostas dos livros didáticos e materiais disponibilizados pelo sistema educacional em formatos de apostila denominados de cadernos de aluno.

Na práxis pedagógica, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, na relação professor-aluno, há o entrelaçamento de vínculos afetivos que encontra em seu fazer pedagógico o sentido para os estudos. O sentido surge do professor que parte de suas vivências em relação ao conhecimento científico ao transformar em sínteses para apresentar aos jovens como parte de um pensamento concreto portador de significados e conceitos.

O desenvolvimento desse processo educativo transforma o pensamento concreto em pensamento abstrato, dialogando para provocar a crítica e a reflexão sobre esse conhecimento científico para,

na objetivação, propiciar a sua apropriação. A apropriação como processo de aprendizagem que internaliza o conhecimento científico desenvolve as *funções psicológicas superiores* para operar como um instrumento intelectual de transformação da consciência individual. Na atividade mediadora, o foco da aprendizagem é dialético em relação à atividade de reprodução e atividade de produção para a formação de um pensamento teórico.

Ao acaso, as realidades de uma escola afloram na atividade do docente e refletem na conduta indisciplinada dos estudantes que começam com o ato de não realizar uma determinada atividade até a vocalização ou agressão ao docente. O que motiva os estudantes a quererem participar das atividades em sala de aula, muitas vezes, não são os efeitos coercitivos ou as ameaças do professor, é o despertar da consciência sobre as relações de classe e a necessidade de sobreviver em uma determinada sociedade. Também, quando há a autoconsciência para descobrirem que não são alunos, mas estudantes ativos responsáveis pelo seu desenvolvimento e de suas potencialidades há um processo de objetivação e apropriação.

Para esse despertar, objetivamente, o trabalho docente se desenvolve de maneira contínua, inicia-se pelo planejamento anual para ter um panorama sobre os conteúdos que serão proporcionados durante o ano. Os conteúdos, apesar de delimitados em uma sequência linear, em um currículo que envolve diversas disciplinas para ocorrer uma qualidade de aprendizagem, participam da educação escolar de forma fragmentada e são apresentados aos alunos de maneira breve.

Na diversificação das práticas de aulas, incorporando o processo de leitura, ampliam-se as possibilidades de significações e ressignificações de seus símbolos e signos contidos nas palavras. Também, por meio da escrita, desenvolve-se o processo de objetivação que se concretiza pela elaboração da produção textual em gêneros, uma criação que envolve a organização e sistematização do pensamento conceitual. A intervenção pedagógica faz parte das relações humanas para promover a consciência individual, sem perder de vista que o coletivo participa dessa dinâmica e é no diálogo entre seus participantes que encontramos sentido para não esvaziar as aulas de significados e ressignificados histórico-culturais contextualizados pelo conhecimento científico.

Considerando a educação escolar um campo de formação da personalidade da infância à adolescência, esta contribui na contemporaneidade para a reprodução de conteúdos históricos e culturais. Há a necessidade de conhecermos dialeticamente quais os aspectos objetivos que influenciam a personalidade na infância e na adolescência para romper com essa estrutura reprodutora de exclusão social.

Deixamos indagações para futuros estudos acadêmicos, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: Qual a importância de uma autoavaliação? Como formular a avaliação? Qual instrumento introspectivo favorece a expressão da subjetividade? A avaliação diagnóstica promove a autoconsciência? Qual o significado de aprender para os professores e alunos? Como realizar uma atividade de estudos?

Como os alunos idealizam um bom professor? Como os professores idealizam um estudante? Quais os significados da indisciplina? Qual a importância do processo de escolarização na sociedade capitalista?

Para concluir este trabalho de sínteses teóricas, seria interessante ampliar o conceito de personalidade com outras contribuições de autores da matriz psicológica alemã, em diálogo com a obra de Vigotski. Por outro lado, uma abordagem conceitual e teórica poderia ser trabalhada com maior profundidade sobre o conceito de atividade, contido na obra de Davidov e de outros autores soviéticos da Psicologia Histórico-Cultural.

Concluindo, esperamos que o nosso intuito de oferecer uma produção acadêmica de síntese teórica para a formação de professores sobre a concepção de Vigotski com relação à aprendizagem tenha servido como uma possível contribuição para compreender o conceito de formação da personalidade. Para ampliar esse conceito, os arquétipos contidos nos diversos mitos são as chaves para interpretarmos e compreendermos genericamente quais são os tipos de personalidades. Personalidade ou personalidades são nossas máscaras sociais e culturais que aprendemos a usar para esconder a essência imaterial, subjetiva e espiritual do homem concreto, um homem que possui o livre arbítrio, mas subordinado a leis e ordenamentos de uma hierarquia Divina.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, ago. 2005.

______; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". Psicol. USP, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006.

______; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?". Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, set. 2014.

BECHTEREW, W. La Psychologie Objective. Paris: Librairie Félix Alcan, 1913.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Psicol. estud. [online], v. 19, n. 4, pp. 587-597, 2014.

BOZHOVICH, L. I. L. S. Vygotsky's Historical and cultural theory and its significance for contemporary studies of the psychology of personality.

Journal of Russian and East European Psychology, v. 42, n. 4, p. 20-34, Jul.-Aug. 2004.

CABRAL, A.; NICK, E. Dicionário técnico de Psicologia. São Paulo: Cultrix, 1979.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência. 2006. 234 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DANIELS, H.; WERTSCH, J. E.; COLE, M. The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. Psicol. estud., Maringá , v. 16, n. 2, p. 181-197, jun. 2011.

DE MESQUITA, A. Georges Politzer, Lev Vigotski e a crise da psicologia: duas saídas para a construção da psicologia concreta (dialética). VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Brasil, mar. 2016.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia USP, Brasil, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, jan. 1996.

______. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001.

______. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L. (Orgs.). (1960). Psicologia. México: Grijalbo, 1978.

ENGELS, F. Herr Eugen Dühring's revolution in science [Anti-Dühring]. Marxist Library. Works of Marxism-Leninism. Volume XVIII. New York: International Publishers. [1966?].

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. In: DANIELS, H.; WERTSCH, J. E.; COLE, M. The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 363-382.

FACCI, M.G.D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. Psicol. Esc. Educ., Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338, dez. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GONZÁLEZ SERRA, D. J. El concepto de personalidad. In: MORENO CASTAÑEDA, M. J. Psicología de la Personalidad. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. p. 7-20.

HAMADA, I. A. O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KORNILOV, K. N. Psychology in the Light of Dialectic Materialism. In: MURCHINSON, Carl (Ed.). Psychologies of 1930. 2. ed. Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 1931. p. 243-278.

LEAL, Zaira de Fátima de Rezende Gonzalez. Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. São Paulo. 2010. 371 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LENIN, V.I. Collected works. 4. ed. Moscow: Progress Publishers, 1977. (v. 14, 1908)

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

______. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

______. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotsky. In: VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013. (v. 2, tomo I.)

______. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSTEIN, S.L. (Orgs.). (1960). Psicología. México: Grijalbo, 1978. p. 341- 354.

______. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBANEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez. 2004.

______. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar em Revista, Paraná: UFPR, n. 24, 2004.

LURIA, A. R. Psychology in Russia. The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, v. 35, p. 347-355, 1928.

LURIA, A. R. Psychopathological Research in the U.S.S.R. In: SIMON, Brian (Ed.). Psychology in the Soviet Union. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1957. p. 279-287.

MAKARENKO, A. La colectividad y la educación de la personalidad. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MARANHAO FILHO, P.; MARANHAO, E. T.; ENGELHARDT, E. Life and death of Vladimir Mikhailovich Bekhterev. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2015005050124 & lng =en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MARTINS. L. M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARX, K. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

______; ENGELS, F. El papel del trabajo em la transformación del mono en hombre. Obras escogidas. Progreso: Moscú, 1980c. (Tomo III)

MESHCHERYAKOV, B. G. Terminology in L. S. Vygotsky's Writings. In: DANIELS, H.; WERTSCH, J. E.; COLE, M. The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 155-177.

MOREJÓN, N. C. La comprensión de la personalidad en La Psicología Histórico-Cultural. In: MORENO CASTAÑEDA, M. J. Psicología de la Personalidad. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. p. 38-48.

PAVLOV, I. P. Pavlov: obras escolhidas. São Paulo: Hemus, 1970.

PAVLOV, I. P., SCHNIERMANN, A. I., KORNILOV, K. N. Psicología Reflexológica. Argentina: Editorial Paidós, 1963.

PAYNE, T. R. S. L. Rubinstejn and the philosophical foundations of soviet psychology. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1968.

PLEKHANOV, G. Dialética e lógica. Marxists Internet Archive, 1907. Disponível em: <http://marxists.org/portugues/plekhanov/1907/mes/dialetica.htm>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SHUARE, M. O. La Psicología soviética, tal como yo la veo. Moscou: Editorial Progresso, 1990.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais, p. 26-40. Cadernos Cedes, ano XX, n. 50, abr. 2000.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. Psicol. estud., Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, dez. 2007.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1998.

______; ______. The Vygotsky reader. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

______. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

______. Manuscrito de 1929. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. Psicol. USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013. (v.2, tomo I)

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2014. (v. 2, tomo II)

______. Obras escogidas. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012a. (v. 2, tomo III)

______. Obras escogidas. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012b. (v. 2, tomo IV)

______. Obras escogidas. Fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Libros, 2012c. (v. 2, tomo V)

NOTAS

[1] Para ampliar o entendimento: GADOTTI, Moacir. (2005), A Questão da Educação Formal/Não-Formal. In Instituto Paulo Freire. Estudos, Pesquisas, Formação e Documentação. 1-11.

[2] O termo competência utilizamos para evidenciar que o aluno se apropriou das habilidades para ir além da atividade reprodutora, ser um estudante criativo para produzir com suas ferramentas intelectuais um conhecimento, portanto, uma capacidade para realizar algo a partir das habilidades que conseguiu colocar em prática a teoria apropriada, logo, a sua práxis. Também, sobre outro ponto de vista sobre o termo competência recomenda-se: PERRENOUD, Phillipe et al. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000. PERRENOUD, Phillipe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

[3] Segundo Vázquez (1968, p. 199): "Entre as formas de atividade prática que se exercem sobre uma determinada matéria é necessário incluir também a atividade científica experimental que satisfaz, primordialmente, as necessidades da investigação teórica, e, em particular, as da comprovação de hipóteses. Essa forma de práxis é a que se manifesta quando o pesquisador atua sobre um objeto material modificando à vontade as condições em que se opera um fenômeno. Tal é o sentido da experimentação como práxis científica. O pesquisador produz fenômenos que são uma reprodução dos que se dão num meio natural, mas os produz exatamente para poder estudá-los num meio artificial – o do laboratório – sem as impurezas e perturbações com que se apresentam no meio natural e que, por essa razão, dificultam seu estudo. Quando se trata de produzir determinados fenômenos com a ajuda do instrumento físico adequado, a atividade científica experimental é, evidentemente, uma forma de práxis. Trata-se de uma atividade objetiva que dá lugar a um produto ou resultado real e objetivo.

Neste tipo de práxis a finalidade imediata é teórica. A experiência é levada a cabo para provar uma teoria, ou determinados aspectos dela. A experiência é feita atendendo a certas exigências teóricas com a finalidade de facilitar seu desenvolvimento. Uma determinada experiência – as realizadas em agronomia, por exemplo – pode ter consequências práticas, mas não diretamente, e sim através da teoria que procura comprovar".

[4] No caso da práxis pedagógica, deve-se indagar como surgem e como se estruturam historicamente as práticas educativas, para compreender o próprio contexto social do qual emergem as necessidades da práxis, isto é, requer compreender o campo da educação escolar. As aproximações conduzem aos traços constitutivos do processo educativo pedagógico para viabilização do processo de educação, tais como o ensino escolar, o processo de aprendizagem, o estudo para aquisição de conceitos científicos pelos indivíduos, o desenvolvimento do pensamento teórico, a apropriação desse conhecimento pelos indivíduos. Essas implicações derivam, por seu lado, na necessidade de levar em conta os modos e as formas dos processos de apropriação desse conhecimento, do que consiste a relação ensino e aprendizagem, do entendimento da educação como formação humana, do trabalho que o professor precisa desenvolver para atingir esses objetivos, da formação do professor e do próprio desenvolvimento humano. (HAMADA, 2015, p. 13).

[5] Modos de grafia para o nome russo *Bechterev*: Bechterew, Béjterev, Bekhterev, Bexterev.

[6] “O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por empregar a grafia Vigotski, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas”. (DUARTE, 1996, p. 18).

[7] The work of the modern Russian psychologists may be divided into several branches. We notice a considerable development of the physiological school of Professor Pavlov, and of the reflexological school of the late Bekhterev. The psychologists as a rule share the objective position of the physiologists but carry on their work on a much broader basis, approaching psychology from the point of view of that structural behavior which is determined by social conditions. (LURIA, 1928, p. 347).

[8] To that wing belong most of the Russian psychologists who do not accept the mechanistic point of view of the reflexologists. It will suffice in this connection to mention the names of Professor Kornilov, Professor Blonski (his psychological work is of a distinctly genetic character), Professor Bassov, and L. Vigotski. Much has recently been done in the line of pedology, which in Russia is understood to be the science of the growing organism and its symptom complexes (including the somatic, psychological, and social peculiarities of the child). Thanks to the work of the Russian scientists pedology has made remarkable progress. The First Russian Congress of Pedologists, which took place in January, 1928, and in the work of which over one thousand pedologists, psychologists, and physicians participated, clearly indicated that pedology attracts great attention in Russia. We must also mention here that the science

of applied psychology has greatly developed; unfortunately space considerations will not permit us to discuss that subject at any length. (LURIA, 1928, p. 347-348).

[9] O termo *pedologia* tem relação com o estudo da criança e seu desenvolvimento no meio. Nessa perspectiva de Vigotski, as influências do meio dizem respeito aos "elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro". (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 383-384).

[10] Duarte (1996, p. 18), em seus estudos acadêmicos sobre a obra de Vigotski, nomeia de Escola de Vigotski tendo como "ponto de referência a obra como um todo de Vigotski e também o enorme conjunto de trabalhos elaborados por nomes como Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural".

[11] La otra vía es la de la investigación psicológica y presupone desde el principio la búsqueda de una peculiaridad específica de la conducta humana que toma como punto de partida. Para la investigación psicológica, la peculiaridad específica no sólo radica en la ulterior complicación y desarrollo, en el perfeccionamiento cuantitativo y cualitativo de los grandes hemisferios, sino, ante todo, en la naturaleza social del hombre y en su nuevo —en comparación con los animales— modo de adaptación. La diferencia esencial entre la conducta del hombre y la conducta del animal no sólo consiste en que el cerebro humano está muy por encima del cerebro del perro y que la actividad nerviosa superior «distingue tan asombrosamente al hombre de entre los animales», sino, ante todo, en el hecho de que es el cerebro de un ser social y que las leyes de la actividad nerviosa superior del hombre se manifiestan y actúan en la personalidad humana. (VYGOTSKI, 2012a, p. 83-84).

[12] A cada etapa determinada en el dominio de las fuerzas de la naturaleza corresponde siempre una determinada etapa en el dominio de la conducta, en la supeditación de los procesos psíquicos al poder del hombre. La adaptación activa del hombre al medio, la transformación de la naturaleza por el ser humano no puede estar basada en la señalización que refleja pasivamente los vínculos naturales de toda suerte de agentes. La adaptación activa exige el cierre activo de aquel tipo de vínculos, que son imposibles cuando la conducta es puramente natural — es decir, basada en la combinación natural de los

agentes —. El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas — el principio de la significación —, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo. (VYGOTSKI, 2012a, p. 85).

[13] [...] La psychologie objective arrive ainsi à établir la corrélation complète de l'organisme avec le monde externe, sans tenir compte des phénomènes subjectifs que nous sommes portés à lui attribuer, par analogie avec nos propres états dame. Pour elle il n'y a ni sensations, ni images, ni idées. Elle ne doit considérer que les processus d'excitation et de réaction, les traces que ces derniers laissent dans les centres nerveux, l'association de ces traces avec les impressions nouvelles et la détermination du processus réactif par des influences plus ou moins éloignées.

Comme conséquence logique de ceci, elle doit renoncer à certains termes élaborés par la psychologie subjective, tels que volonté, esprit, sentiment, mémoire, etc. Pour désigner les phénomènes que cette dernière appelle généralement « psychiques » ou «états d'âme», nous emploierons, comme nous l'avons déjà dit, le terme de processus neuro-psychiques, en stipulant que ces derniers représentent des variations matérielles dans les voies nerveuses du cerveau. (BECHTEREW, 1913, p. 17-18).

[14] Artigo sob a supervisão de K.N. Kornilov, intitulado: “Os métodos de investigação reflexológica e psicológica”, produzido a partir da comunicação realizada no II Congresso Nacional de Psiconeurologia em Leningrado, em 1924. (VIGOTSKI, 2013, p. 11-12).

[15] V. M. Béjterev (1923) dice repetidamente que, desde el punto de vista reflexológico, la investigación subjetiva solo es admisible cuando se realiza sobre uno mismo. Sin embargo, el interrogatorio del sujeto es necesario precisamente desde el punto de vista de la integridad de la investigación reflexológica. De hecho, el comportamiento del sujeto y la fijación en él de nuevas reacciones reflejas vienen determinados no solo por las reacciones (manifiestas, totalmente terminadas, aparentes y claramente perceptibles), sino también por los reflejos no manifestados externamente, semi-inhibidos, interrumpidos. Béjterev muestra, tras I. M. Séchenov, que el pensamiento no es otra cosa que un reflejo inhibido, retenido, un reflejo interrumpido en sus dos terceras partes, concretamente en el pensamiento con palabras, que es el caso más frecuente de reflejo verbal contenido. (VYGOTSKI, 2013, p. 7).

[16] EXCLUSION DU PROBLÈME DE LA CONSCIENCE. — Nous avons déjà dit maintes fois que l'étude de la vie psychique ne peut pas rester purement subjective. Subjectivement nous saisissons une partie seulement des processus neuro-psychiques qui se passent dans notre organisme, ceux qu'on appelle conscients; les autres, subconscients ou inconscients, échappent à l'observation intérieure. Lorsque nous parlons ou écrivons, lorsque nous exécutons des mouvements complexes, nous sommes loin de nous rendre compte de tout ce qui entre dans le mécanisme de ces actes; nous n'avons conscience, en réalité, que de l'acte terminal. (BECHTEREW, 1913, p. 15).

[17] ¿Es posible, nos preguntamos, excluir el estudio de aquellos fenómenos que alcanzan su máximo desarrollo en los procesos más complejos de actividad correlativa, en esa ciencia que hace precisamente de esa actividad correlativa el objeto de su estudio? Pero Béjterev no desecha la psicología subjetiva, sino que la deslinda de la reflexología. Porque es evidente para cualquiera que aquí cabe adoptar una de las dos siguientes alternativas: 1) o bien explicar la totalidad de la actividad correlativa sin la psique — hecho que reconoce Béjterev —, en cuyo caso, esta última se convierte en un fenómeno colateral, cosa que él mismo niega; 2) o bien esa explicación resulta imposible, en cuyo caso se debe admitir la psicología subjetiva, deslindándola de la ciencia del comportamiento, etc. (VYGOTSKI, 2013, p. 16).

[18] En resumen, dos ciencias que tienen el mismo objeto de análisis: el comportamiento del hombre, que utilizan para ello los mismos métodos, continúan, sin embargo, a pesar de todo, siendo dos ciencias distintas. ¿Qué las impide fundirse? Fenómenos subjetivos o psíquicos, repiten a los cuatro vientos los reflexólogos. ¿Y en qué consisten esos fenómenos subjetivos: lo psíquico? Entre los posibles enfoques sobre esta cuestión — que es decisiva —, la reflexología adopta la posición del más puro idealismo y dualismo, cuya denominación correcta sería la de idealismo a la inversa. Para Pávlov se trata de fenómenos sin causa y que no ocupan lugar; para Béjterev carecen de existencia objetiva alguna, ya que sólo pueden ser estudiados dentro de sí mismos. Pero, tanto Béjterev como Pávlov saben que estos fenómenos rigen nuestra vida. (VYGOTSKI, 2013, p. 16-17).

[19] *¿Cómo surge la generalización? ¿Cómo varía la estructura de la conciencia?*

O bien: el hombre recurre al signo, y éste engendra al significado, bien el significado deviene conciencia. No es esto último lo que ocurre.

Las relaciones interfuncionales determinan el significado = la conciencia, la actividad de la conciencia. La estructura del significado viene determinada por la estructura de la conciencia como sistema. *La conciencia está estructurada como*

sistema. Los sistemas estables – caracterizan la conciencia. (VYGOTSKI, 2013, p. 129).

[20] Las diferencias entre la vieja y la nueva psicología, así cómo entre algunas tendencias de la nueva psicología, repetimos, radican en la comprensión de ese principio, en el contenido que encierran tales palabras, en el papel que desempeñan los estímulos y las reacciones en el experimento. Algunos psicólogos consideran que la relación entre el estímulo y la reacción es el objeto más inmediato de la investigación; la reacción para ellos es un proceso puramente objetivo, similar a todos los demás procesos de la naturaleza. Para otros, el estímulo y la reacción constituyen el marco exterior que brinda las condiciones para el experimento psicológico, a veces como síntomas de proceso interno e identifican plenamente la propia reacción como objeto de investigación psicológica, con el proceso psíquico interno o la vivencia que se investiga. (VYGOTSKI, 2012a, p. 51).

[21] En un caso, tales relaciones y nexos se interpretan como asociaciones de cualesquiera elementos, unificados sumariamente gracias a una coincidencia puramente externa en el tiempo; en otro, se destaca en primer plano el estudio de esos nexos y relaciones como formaciones o estructuras y procesos íntegros que han de comprenderse precisamente como íntegros, que determinan el papel y significado de las partes. (VYGOTSKI, 2012a, p. 52).

[22] Siguiendo con el tema, en el marco de la psicología empírica, suele hablarse con toda legitimidad de dos tipos distintos de experimento según el objetivo fundamental y el enfoque metodológico que se fijen para la investigación: en un caso el experimento se plantea como tarea el provocar y representar un proceso psíquico con el fin de estudiarlo adecuadamente; en otro, sus objetivos son poner de manifiesto las relaciones reales causales o genéticas de uno u otro proceso, por la vía causal-dinámica y de las ciencias naturales. En el primer caso, la introspección desempeña el papel principal; en el segundo, el experimento sobre la actividad puede, en principio, prescindir por completo de la introspección o destinarle un papel secundario. Pero tras uno u otro tipo de experimento tenemos el mismo esquema general, aunque en algunos casos el lugar de la reacción lo ocupe la vivencia, mientras que en otros sea la actividad la que ocupa ese lugar. Tampoco podemos silenciar otra divergencia fundamental, en la concepción de la naturaleza del experimento psicológico que empieza hoy a perfilarse en la nueva psicología: la diferencia entre las concepciones mecanicista y estructural de las relaciones y vínculos del estímulo y la reacción. (VYGOTSKI, 2012a, p. 52).

[23] Interpretado de ese modo, el informe del sujeto no constituye en modo alguno un acto de introspección que viene a echar su gota de acíbar en el barril

de la miel de la investigación científica. *No se trata de introspección.* Ni el sujeto adopta en modo alguno la posición de observador ni ayuda al experimentador a buscar reflejos ocultos. El examen se mantiene hasta el final como objeto del experimento, pero tanto en él como en el propio informe se introducen mediante las preguntas algunas variaciones, transformaciones, se introduce un nuevo excitante (una nueva pregunta), un nuevo reflejo que aporta elementos de juicio sobre las partes no esclarecidas de las anteriores preguntas. Parece como si se sometiera al experimento a un doble objetivo. (VYGOTSKI, 2013, p. 10).

[24] Pero también, la propia conciencia o la toma de conciencia de nuestros actos y estados deben ser interpretadas como un sistema de mecanismos transmisores de unos reflejos a otros que funcionan correctamente en cada momento consciente. Cuanto mayor sea el ajuste con que cualquier reflejo interno en calidad de excitante provoque una nueva serie de reflejos procedentes de otros sistemas y se transmita a otros sistemas, más capaces seremos de rendirnos cuenta a nosotros mismos de nuestras sensaciones, de comunicarlas a los demás y de vivirlas (sentirlas, fijarlas en la palabra, etc.). Rendir cuenta significa transferir unos reflejos a otros. Lo inconsciente psíquicamente estriba en que hay unos reflejos que no se transmiten a otros sistemas. Pueden darse grados de conciencia —es decir, interacciones entre sistemas en el seno del mecanismo del reflejo que actúa— de diversidad infinita. La conciencia de las propias sensaciones no significa otra cosa que el hecho de que actúan como objeto (excitante) de otras sensaciones: la conciencia es la sensación de las sensaciones, exactamente igual que las simples sensaciones son la sensación de los objetos. Pero precisamente la capacidad del reflejo (sensación del objeto) de ser un excitante (objeto de sensación) para un nuevo reflejo (nueva sensación) convierte a este mecanismo de conciencia en uno de transmisión de reflejos de un sistema a otro. (VYGOTSKI, 2013, p. 10).

[25] Cuando la reflexología excluye los fenómenos psíquicos del círculo de sus investigaciones como algo que no es competencia suya actúa igual que la psicología idealista, que estudia la psique prescindiendo de todo lo demás, como a un mundo encerrado en sí mismo. A decir verdad, raramente ha excluido la psicología de su ámbito el aspecto objetivo de los procesos psíquicos y no ha solido encerrarse en el círculo de la vida interior, como si ésta fuera una isla deshabitada del espíritu. Los estados subjetivos —aislados del espacio y de sus causas— no existen por sí mismos. Y por lo mismo tampoco puede existir la ciencia que los estudie. Estudiar el comportamiento de la persona sin la psique, como quiere la reflexología, es tan imposible como estudiar la psique sin el comportamiento. No es posible por tanto hacer sitio para dos ciencias distintas. Y no es preciso ser muy perspicaz para darse cuenta de que la psique es esa

misma actividad correlativa, que la conciencia es una actividad correlativa dentro del propio organismo, dentro del sistema nervioso: la actividad correlativa del cuerpo humano consigo mismo. (VIGOTSKI, 2013, p.18).

[26] Referência bibliográfica incompleta citada por Vygotski (2013): BÉJTEREV, V. M. Fundamentos generales de la reflexología del hombre, 1923. (Obras Escogidas, v.1).

[27] Al eliminar la conciencia de la psicología nos encerrarnos de una manera firme y definitiva en el círculo de lo biológicamente absurdo. Incluso Béjterev previene del gran error que supone considerar los «procesos subjetivos como totalmente superfluos o secundarios en la naturaleza (epifenómenos), ya que sabemos que en ésta todo lo secundario se atrofia y se destruye, mientras que nuestra propia experiencia nos dice que los fenómenos subjetivos alcanzan su mayor desarrollo en los procesos más complejos de la actividad correlativa» (Ibídem, p. 78).

Por consiguiente, habrá que convenir que o bien es realmente así, en cuyo caso es imposible estudiar el comportamiento del hombre y las complejas formas de su actividad, independientemente de su psique, o bien no es así, en cuyo caso la psique es un epifenómeno, un fenómeno secundario, ya que todo se explica sin ella, con lo que nos encontramos ante un absurdo psicológico. No cabe una tercera posibilidad. (VYGOTSKI, 2013, p. 42).

[28] Ainsi, les réactions personnelles ne sont pas en rapport avec la nature, ni avec la force de l'excitant. Elles se trouvent réglées par la reviviscence des processus antérieurs, c'est-à-dire par des facteurs internes qui leur confèrent l'apparence de la spontanéité.

En réalité, l'action personnelle n'est nullement spontanée.

L'enchaînement des traces cérébrales présente un facteur encore plus constant que les excitations qui viennent du dehors. Il ne tarde pas à former noyau intime del'activité neuropsychique,le régulateur qui intervient dans la plupart des processus réactifs. Cela fait que l'activité personnelle se distingue des phénomènes précédemment étudiés non pas par sa spontanéité, mais par sa plus grande indépendance du monde extérieur.

Avec le passage de l'existence isolée à la vie commune, la sphère personnelle de l'individu se trouve considérablement élargie. Aux traces des réactions organiques viennent s'ajouter les traces de l'interaction avec d'autres individus, qui forment une nouvelle partie de la sphère personnelle. On pour rait l'appeler la sphère sociale de la personnalité. (BECHTEREW, 1913, p. 446).

[29] For some, Konstantin Kornilov (1879–1957) was an extremely narrow-minded, malicious, and abnormally touchy person who attacked his former teacher and patron like a predator and produced no interesting ideas of his own (Gordon, 1995; Umrikhin, 1994; cf. Lipkina, 1994). For others, Kornilov was a hero figure who fought the “reactionary opinions” of his teacher (Petrovsky 1984) and, in developing his reactology, made a decisive step toward a Marxist psychology (Yaroshevsky 1985). The facts are that Kornilov was Chelpanov’s favorite student and assistant who, just like his teacher, worked, for a number of years, in the tradition of Wundt and the Wurzburg school (Rybnikov, 1994a). However, from 1921 to 1923, and following the example of his colleague Blonsky, Kornilov made a quick conversion to Marxism and advanced his own theory as the new Marxist psychology (Nikol’skaya, 1994; Van der Veer and Valsiner, 1991). (DANIELS; WERTSCH; COLE, 2007, p. 41).

[30] The 'Reflexological' movement in psychology did not go entirely unopposed. It was subjected to severe criticism by a group of psychologists at the Psychological Institute in Moscow headed by K. N. Kornilov. In a series of articles published in the periodical Under the Banner of Marxism between 1923 and 1927 Kornilov repeatedly accused the Reflexologists of mechanism and of deviation from the principles of Marxism.1 4 Reviewing, in 1927, the progress which Soviet psychology had made in the ten years since the Revolution Kornilov charged that psychologists were still insufficiently aware of the full implications of Marxism for their science. According to Kornilov, Marxist psychology should be: (1) materialist, (2) determinist, (3) dialectical. While all Soviet psychologists had accepted the first two conditions – materialism and determinism –, many psychologists were still refusing to accept the principles of dialectics. Just as the natural scientists were divided into 'dialecticians' and 'mechanists' so too psychologists tended to be either dialecticians or extreme objectivists in their conception of human psychology and behaviour. (PAYNE, 1968, p. 41).

[31] As the true Marxist psychology Kornilov proposed his own system, Reactology, which he conceived as the study of man's reactions to the stimuli and demands of his environment. At first sight Kornilov's system does not seem to differ from that proposed by Bexterev and Pavlov. Like the latter, Kornilov holds that the primary object of psychological study must be man's external reactions to his environment. However, the difference lies in the fact that Kornilov did attempt to take subjective factors into consideration in the study of human behaviour. Kornilov was careful to distinguish between 'reactions' and 'reflexes'; the reflex is a "purely physiological conception deprived of every subjective content", while the "conception of reactions includes, with the biological and formal quantitative elements inherent in the reflex, the whole

wealth of qualitative, ideological content foreign to the conception of reflex". (PAYNE, 1968, p. 42).

[32] Estas consideraciones teóricas, esenciales y novedosas para la época en que fueron planteadas por Kornilov, no se vieron encarnadas por él en un sistema psicológico adecuado. Afirmó que la psicología dialéctica debe ser la síntesis de la psicología empírica (idealista y subjetiva) y de la psicología objetiva (reflexológica y conductista), sin ver que la suma de dos posiciones erróneas no da un resultado correcto y que la solución no se encontraba en la sintesis como agregado, sino en la superación dialéctica de ambas posiciones. Como posteriormente lo señalaron Vigotski y otros autores, las citas de los clásicos del marxismo y la comprensión superficial y esquemática de los postulados básicos del materialismo histórico y diáléctico condujeron a soluciones equivocadas y a planteos profundamente deformadas. (SHUARE, 1990, p. 41).

[33] Esencialmente las piedras fundamentales han sido bien colocadas e igualmente ha sido trazada con acierto la vía principal, pavimentada durante muchas décadas. Son también adecuados el objetivo y el plan general, e incluso es correcta, aunque incompleta, la orientación práctica que se aprecia en las corrientes actuales. Pero la vía próxima, los pasos inmediatos, el plan de trabajo, adolecen de defectos: se echa en ellos en falta el análisis de la crisis y una correcta orientación de la metodología. Los trabajos de Kornilov son el comienzo de esta metodología, y todo el que desee desarrollar las ideas de la psicología y del marxismo está obligado a repetirlo y continuar luego su camino. Y como tal camino, no se encuentra ninguna idea con una fuerza comparable en la metodología europea. Si no se desvía hacia la crítica y la polémica; si no cae en una batalla panfletaria, sino que se eleva hacia la metodología; si no se dedica a buscar respuestas preparadas; si sabe captar las tareas de la psicología actual, conducirá a la creación de la teoría del materialismo psicológico. (VYGOTSKI, 2013, p. 392).

[34] En cuanto a los fenómenos de la vida social y económica, los ejemplos clásicos de la presencia de la penetración mutua de antagónicos son los hechos analizados por Marx en El Capital: el incremento de producción y cambio de bienes en la sociedad capitalista prepara todas las contradicciones de la sociedad contemporánea en clases, la división de la sociedad en dos clases principales antagónicas, la competencia entre capitalistas, guerras imperialistas entre diversos países. (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 105).

[35] Las leyes dialécticas mencionadas arriba hallan su reflejo también en la psicología. Esa parte de la ley que dice que la realidad no es la unión mecánica de cosas y procesos separados, sino una unidade estructural por demás complicadas, cuyas partes separadas sufren la influencia, tanto del todo, cuanto

de la acción recíproca con las otras partes, halla su plena justificaticación en psicología. Tiene que resultar claro para nosotros, en este momento, que la personalidad de un hombre y su comportamiento son una unidad particular, pero, al mismo tiempo, individual y complicada, y no meramente una asociación mecánica de hechos separados de este comportamiento – reacciones, reflejos, fenómenos psicológicos, o cualquer nombre que podamos elegir para denominarlos. Y porque la personalidad del hombre es una unidad estructural, aunque particular, consideramos esta personalidad y su comportamiento desde un punto de vista, como condicionando a su vez actos separados del comportamiento de esta personalidad. En esto consiste la extraordinaria dificultad del estudio de la psicología – que la personalidad del hombre y su comportamiento están condicionados por un sistema extremadamente complejo de actividad recíproca, causas y condiciones, del cual sería tremendamente difícil dar análisis amplio. (PAVLOV; SCHNIERMANN; KORNILOV, 1963, p. 105).

[36] The specific quality of the properties inherent in the individual as a definite qualitative unity does not permit us to consider the structure of this individual as the simple sum of the elements composing this structure. We say that the whole is greater than the parts of it taken together, and the representatives of the German Gestalt psychology rightly extend this formula when they say that "whatever takes place in any part of the whole is determined by the internal nature of the structure of this whole." This methodological point prompts us to refute the purely mechanical conception of the structure of the personality of man as the simple sum of "emotions", "reflexes", or "reactions." The subjectivists and objectivists are both very frequently guilty of such conception. This patchwork understanding of the structure of the individual is radically anti-dialectical and must therefore be discarded. This is the second important point necessary for the correct understanding of the structure of the individual. Further, in studying the structure of the individual we must take into consideration the antagonistic tendencies in the development and behavior of the individual, interpenetrating and negating each other and determining the process of development of the individual.

We have already described this process in some detail when speaking of the methodological premises of psychology. Finally, while recognizing that the qualitative unity and integrality of the individual are specific, we cannot consider the individual as a self-sufficing entity, from which all the explanatory principles of its existence could be drawn. We have seen that in reality each separate element is determined by a complex system of interacting collections, and no phenomenon can therefore be examined apart from the elements and causes by which it is determined. (KORNILOV, 1931, p. 265).

[37] Vigotsky questioned the expediency of investigating psychic functions (memory, attention, and so on) in isolation. He took as his starting point the notion that psychic activity develops in the process of reflecting the external environment, and that this reflection is mediated through language. Vigotsky carried out important researches into the changes that take place in the forms in which the real world is consciously reflected in subjects with pathological cerebral conditions. He used a number of methods which permitted him to study how a human being, at different stages of development, generalizes his perceptions, and to study the concomitant changes in the meaning of language, the main instrument of abstraction and generalization. He was thereby able to show how the meaning of words is disturbed where there are pathological conditions of the brain (aphasia, schizophrenia), as well as the changed forms which the generalized reflection of the external world assumes in cases of abnormal development (deafmutism, mental backwardness). Vigotsky's researches enabled him to attempt a description of the main characteristics of the thinking, and, more generally, of the consciousness of subjects suffering from diseases of the brain, and to subject some of the most important clinical symptoms of nervous and psychic ailments to psychological These studies were the beginning of a whole series of investigations by Soviet psychologists in different fields of clinical practice, and struck out new paths in Soviet psychopathology. (LURIA, 1957, p. 280).

[38] Em sua análise da atividade humana e da vida social, Janet estava longe de ser um marxista: considerava a cooperação como a principal relação social, como esperado de um cientista que viu o meio ambiente externo de laços sociais, mas não considerava importantes as relações econômicas como servindo de fundamento. (LEONTIEV, 2013, p. 434, tradução nossa).

[39] Interiorization (from Latin "*interior*") literally means the transition from without to within. In psychological usage, it is a term that refers to the formation of stable structural–functional units of consciousness through the mastery of external actions with objects and the mastery of external sign means (e.g., the formation of inner speech from external speech). Sometimes it is interpreted more broadly as any mastery of information, knowledge, roles, and attitudes. In his theory, Vygotsky wrote primarily about the formation of the inner means of mental activity out of the external means of communication in joint activity.

In other words, Vygotsky used the concept of interiorization to refer to the formation of the "systemic" structure of consciousness (as opposed to the "meaning" structure). However, interiorization does not by itself constitute the formation of HMF (because spontaneous functions are also the result of

interiorization). For that, intellectualization is needed. In Vygotsky's works, one may encounter the following synonyms of "interiorization," or ingrowth, "becoming interiorized." He called the fourth stage of his original scheme of the development of HMF "the stage of ingrowth." The term interiorization is often is missing in English. It is close in sound and meaning is "internalization," which is rather loaded with psychoanalytical connotations. (MESHCHERYAKOV, 2007, p. 165).

[40] *Vlechenie* (palavra russa): atração, aspiração, impulso.

[41] El nuevo contenido al plantearle, al pensamiento del adolescente toda una serie de tareas, le impulsa a nuevas formas de actividad, a nuevas formas de combinación de las funciones elementales, a nuevos modos del pensamiento. Como veremos más adelante es precisamente en la edad de transición cuando el nuevo contenido crea, por sí mismo, nuevas formas de conducta, mecanismos de tipo especial de los cuales hablaremos en el último capítulo. El paso al pensamiento en conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social objetiva, el mundo de la ideología social.

El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. Es cierto que también el niño asimila verdades científicas y se compenetra con una determinada ideología, que se arraiga a diversos campos de la vida cultural, pero el niño asimila todo esto de manera incompleta, no adecuada: al asimilar el material cultural existente no participa aún activamente en su creación. (VYGOTSKI, 2012b, p. 64).

[42] Pensamos que tampoco en este caso se manifiestan en primer término las peculiaridades del temperamento adolescente, sino el simple hecho de que el pensamiento dialéctico, que es la etapa superior en el desarrollo del pensamiento maduro, no puede ser, claro está, propio de un adolescente que acaba de aproximarse a la formación de conceptos. El adolescente, con la formación de conceptos, entra en una vía de desarrollo que le conducirá más tarde o más temprano a dominar el pensamiento dialéctico. Pero hubiera sido improbable suponer que esta etapa última y superior de desarrollo ya esté presente en los primeros pasos que hace el adolescente que acaba de dominar los nuevos modos de la actividad intelectual. (VYGOTKI, 2012 b, p. 68).

[43] ¿Cómo podemos explicar el hecho de que un niño de tres años dotado de un mayor grado de madurez, de memoria, comprensión, motricidad y otras propiedades, que son las premisas indispensables para el aprendizaje del lenguaje, lo asimile con mayor dificultad y menos provecho que un niño de año y medio con un grado indudablemente menor de madurez de dichas premisas? La

causa de ello, por lo visto, radica en que la enseñanza se apoya no tanto en las funciones y propiedades ya maduras del niño como en aquellas que están madurando. El período de maduración de las funciones correspondientes es el más propicio u óptimo para el tipo adecuado de aprendizaje. Y se comprende si tomamos en cuenta el hecho de que el niño se va desarrollando a lo largo del propio proceso de aprendizaje, y no termina un determinado ciclo del desarrollo. El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño. (VYGOTSKI, 2012b, p. 270-271).

[44] Pero la deducción más importante que podemos hacer sobre la base del estudio comparativo de los procesos directos e inversos del desarrollo es la siguiente: la función de formación de conceptos no sólo está relacionada con el desarrollo de otras funciones como la memoria, la atención, la percepción de la realidad, tal como ya demostramos antes, sino también con el desarrollo de la personalidad y su concepción del mundo. El cuadro coherente del mundo y de la autoconciencia de la personalidad se disocian cuando se pierde la función de formación de conceptos. (VYGOTSKI, 2012b, p. 196).

[45] La primera ley que regula el desarrollo y la estructura de las funciones psíquicas superiores, que son el núcleo fundamental de la personalidad en formación, es la ley de: transición de formas y modos de comportamiento naturales, inmediatos, espontáneos a los mediados y artificiales que surgen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. En la ontogénesis esa transición corresponde al proceso del desarrollo histórico de la conducta humana, proceso que, como es sabido, no consiste en adquirir nuevas funciones psicofisiológicas naturales, sino en la compleja combinación de las funciones elementales, en el perfeccionamiento de formas y modos pensamiento, en la elaboración de nuevos modos del pensamiento que se apoyan, principalmente, en el lenguaje o en algún otro sistema de signos.

El ejemplo más simple de la transición de las funciones inmediatas a las mediadas lo tenemos en el paso de la memorización involuntaria a la memorización regulada por signos. El hombre primitivo que crea por primera vez un signo exterior para acordarse de algo ya pasa a una nueva forma de memoria. Introduce medios artificiales externos con ayuda de los cuales domina el proceso de su propia memorización. La investigación demuestra que todo el camino del desarrollo histórico del comportamiento consiste en perfeccionar constantemente estos medios, en elaborar nuevos procedimientos y formas de

dominio de las propias operaciones psíquicas, con la particularidad de que la estructura interna de una u otra operación no permanece invariable, sino que experimenta también profundos cambios. No vamos a detenernos detalladamente en la historia de la conducta. Diremos tan sólo que a ese tipo de desarrollo pertenece también, en lo fundamental, el desarrollo cultural de la conducta del niño y del adolescente.

Vemos, por tanto, que el desarrollo cultural del comportamiento se halla estrechamente vinculado con el desarrollo histórico o social de la humanidad. Esto nos lleva a la segunda ley en la cual encontramos algunos rasgos que son comunes, la filogénesis y la ontogénesis. El estudio de la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que constituyen el núcleo básico en la estructura de la personalidad nos permite formular del siguiente modo la segunda ley: las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres; en el proceso del desarrollo las formas colectivas, sociales del comportamiento se convierten en modo de adaptación individual, en formas de conducta y de pensamiento de la personalidad. Toda forma compleja superior de conducta sigue esa vía de desarrollo. Lo que ahora está unificado en un individuo como una estructura única, íntegra, de complejas funciones psíquicas superiores internas estaba constituida antaño en la historia del desarrollo por procesos aislados, repartidos entre diversas personas. Dicho simplemente, las funciones psíquicas superiores son un producto de las formas sociales colectivas de comportamiento. (VYGOTSKI, 2012b, p. 226).

[46] Pero, ¿qué es la conciencia? La conciencia es el conocimiento compartido, en el sentido de que la conciencia individual sólo puede darse si existe una conciencia social y una lengua, que sea su substrato real. En el proceso de la producción material los hombres producen también su lengua, que les sirve no solamente como medio de comunicación, sino también como portadora de los valores socialmente creados fijados en ella. (LEONTIEV, 1983, p. 79).

[47] El hecho de la existencia de motivos no concientizados, escondidos en lo más recóndito del psiquismo, no expresan en sí un principio especial. Los motivos no concientizados presentan la misma determinación que todo reflejo psíquico: el ser real, la actividad del hombre en el mundo objetivo. Lo concientizado y lo no concientizado no se contraponen mutuamente, sino que constituyen solamente distintas formas y niveles del reflejo psíquico, que se encuentran en correspondencia estricta con el lugar que ocupa lo reflejado en la estructura de la actividad, en el movimiento de su sistema. Si los objetivos y las acciones que a ellos responden, necesariamente se concientizan, no sucede así con la

concientización de su motivo: aquello, para cuyo logro se plantean y se alcanzan los objetivos dados. (LEONTIEV, 1983, p. 167).

[48] De lo antes dicho se extrae una conclusión general: que en la investigación de la personalidad no es posible limitarse a la explicación de las premisas, sino que hay que partir del desarrollo de la actividad, de sus tipos y formas concretas y deaquellas relaciones en las que interactúan, ya que su desarrollo altera la significación de las propias premisas. De este modo, el curso de la investigación no está dirigida a los hábitos, conocimientos y aptitudes adquiridas sino a las actividades que las caracterizan al contenido y nexos de las actividades, a los procesos que las realizen y las hacen posibles, teniendo en cuenta cuáles son y cómo lo hacen. (LEONTIEV, 1983, p. 152).

[49] Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos. (VYGOTSKI, 2012 a, p. 150).

[50] O termo *drama* tem origem na Psicologia Concreta de George Politzer.

[51] Em 2006, existiam, segundo a RAIS, 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. Essa enorme massa de empregos na esfera pública, provavelmente uma das maiores do mundo, tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além, evidentemente, das repercussões na qualidade do ensino ofertado (GATTI, 2009, p. 17).

[52] En relación con el desarrollo de la personalidad en el contexto escolar, adquieren especial importancia las relaciones entre los sujetos que participan en

el proceso educativo y la concepción, organización y desarrollo de las actividades escolares, y en particular la actividad de aprendizaje.

En numerosas investigaciones pedagógica y de la psicología educativa, correspondientes a la concepción histórico-cultural, al analizarse las tendencias del desarrollo de la personalidad se enfatiza el papel de la educación (sin ignorar el problema de las particularidades individuales) en el logro de niveles superiores de desarrollo, y de uno u otro modo se insiste en la importancia de modelar la actividad y los procesos comunicativos como condiciones necesarias para el logro de las potencialidades de los estudiantes en cada etapa de la vida. (MOREJÓN, 2003, p. 47).

[53] Pero la división entre cognición y afecto es totalmente válida cuando hablamos de las actitudes emocionales estables, de la emotividad, de las necesidades (lo afectivo), de un lado, y de los conocimientos, habilidades e inteligencia (lo cognoscitivo), del otro.

Las actitudes emocionales estables (los sentimientos) y la emotividad, como rasgos de la personalidad, son eminentemente afectivos, mientras que los conocimientos, las habilidades y la inteligencia son fundamentalmente cognoscitivos. Ahora bien, sabemos que toda propiedad o estado de la personalidad constituye la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo. En las actitudes emocionales estables existe un elemento cognoscitivo dado por el reflejo del objeto al cual está vinculada dicha actitud emocional. A su vez, los conocimientos, habilidades e inteligencia contienen elementos afectivos sin los cuales no podrían regular la actividad. La emoción es un determinante y componente de la inteligencia. (GONZÁLEZ SERRA, 2003, p. 12).

[54] En la psicología histórico-cultural se enfatiza que mediante la autoconciencia la personalidad tiene conciencia de sí misma, de todas sus cualidades y particularidades individuales, de sus defectos y virtudes fundamentales, limitaciones y potencialidades; posibilita la relación de la personalidad con su mundo interior y es esencial en sus interrelaciones sociales. La autoconciencia implica conciencia de si mismo como sujeto consciente y no el hacer consciente la propia conciencia; es un producto del desarrollo de la conciencia, y sólo puede ser comprendida en sus interrelaciones con todos los procesos, estados y propiedades psíquicas, lo que pone de manifiesto el carácter integral de la personalidad. (MOREJÓN, 2003, p.44).

[55] La personalidad constituye una estructura que tiene dos polo: el de la cognición y el de la afectividad. Y entre ambos polos encontramos una mediación: los proyectos, las aspiraciones, los motivos, que son tanto cognitivos como afectivos. (GONZÁLEZ SERRA, 2003, p. 11).

[56] La comprensión de la determinación de la personalidad nos lleva a la conclusión fundamental de su carácter histórico-social. Por histórico no queremos decir que la personalidad es expresión de su desarrollo individual en el tiempo. Por social no estamos afirmando que surge y es determinada en sus relaciones sociales. Este punto de vista seria desconocer el hecho fundamental de que la personalidad es un reflejo del desarrollo histórico de la sociedad que se expresa en la vida social actual. Decir que el ser humano es histórico quiere decir que es la expresión actual de la historia social que toma cuerpo en la sociedad del presente. (GONZÁLEZ SERRA, 2003, p. 20).

[57] La situación real psicológica originada por las relaciones del sujeto con el mundo en su entrelazamiento, dentro de las cuales e independientemente de su deseo son incorporadas cada una de sus acciones y cada uno de sus actos de comunicación con las demás personas, exige de él una orientación dentro del sistema de estas relaciones. En otras palabras, el reflejo psíquico, la conciencia, ya no puede seguir orientando las distintas acciones del sujeto solamente, ella debe asimismo reflejar activamente la jerarquía de sus relaciones, el proceso de subordinación y resubordinación de sus motivos. Y esto requiere un movimiento interno especial de la conciencia. (LEONTIEV, 1983, p. 172).

[58] En el movimiento de la conciencia individual, descrito anteriormente como proceso de tránsitos mutuos de contenidos y significaciones directamente sensitivos, que en dependencia de los motivos de la actividad adquieren uno u otro sentido, se manifiesta ahora un movimiento todavía contenido en una sola dimensión. Si el movimiento descrito anteriormente podemos imaginariamente representárnoslo como contenido en un plano horizontal, este nuevo movimiento lo podemos imaginar contenido en un plano vertical. Dicho movimiento consiste en correlacionar los motivos entre sí: algunos motivos ocupan un cierto lugar hegemónico y subordinan a ello otros motivos; otros, por el contrario, descienden a la categoría de subordinados e inclusive pierden por completo la función de conferir sentido. La génesis de este movimiento expresa en sí la génesis del sistema de vínculos entre los sentidos personales: la génesis de la personalidad. (LEONTIEV, 1983, p. 173).

[59] It is education which should play the central role in the transformation of man – this road of conscious social formation of new generations, the basic form to alter the historical human type. *New generations and new forms of their education represent the main route which history will follow whilst creating the new type of man.* (VALSINER; VAN DER VEER, 1994, p. 181).

Este e-book é gratuito, porém, para realizar outros projetos no futuro,
ACEITO DOAÇÕES PELO PAYPAL,
email: guilherme@memorias-tatuador.pro.br.

Fontes:

Dimensões 16,2 cm x 22,9 cm

Julho de 2016

http://memorias-tatuador.pro.br

Memórias de um tatuador, poeta e professor.